

«GETTARE PONTI DA UNA LINGUA ALL'ALTRA». ITALIANO L2 ALLA *SCUOLA GERMANICA ISTITUTO GIULIA* DI MILANO (1925-1935)

Paola Spazzali¹

Nel 1930 esistevano in Italia sette scuole tedesche frequentate da 570 alunni; di questi, più della metà frequentava una delle due scuole di Milano: 164 scolari andavano all'*Istituto Giulia* di via Boscovich e 153 alla *Oberrealschule* di via Savona (l'attuale *Deutsche Schule Mailand* di via Legnano)².

Le due scuole erano state fondate alla metà degli anni Venti per i bambini di una comunità tedesca milanese quantitativamente ed economicamente rilevante³, ma si rivolgevano a un'utenza in parte diversa. La *Oberrealschule* (aperta nel 1926) era stata voluta dal Consolato Generale e della colonia tedesca di Milano perché alla fine della guerra l'unica istituzione che fornisse un'istruzione in tedesco, la Scuola Svizzera, pur avendo una percentuale molto elevata di alunni tedeschi, non consentiva per statuto ai loro genitori di partecipare all'organizzazione della scuola⁴. L'*Istituto Giulia* era stato fondato un anno prima per rispondere invece all'esigenza di un'istruzione specificamente cattolica⁵. A questa prima differenza se ne aggiunse quasi subito una seconda, significativa: a differenza della scuola di via Savona, l'*Istituto Giulia* poté accogliere fin dal 1926 anche alunni di madrelingua italiana che ben presto diventarono la maggioranza, con conseguenze per l'insegnamento sia del tedesco sia dell'italiano. La lingua del paese ospitante avrebbe conservato lo status di prima lingua straniera fino alla chiusura della scuola nel 1993, benché dagli anni '60 la percentuale di madrelingua italofooni fosse intorno al 90%.

È proprio per far fronte alla situazione complessa generata da una significativa presenza di italofooni in classe, che alle elementari dell'*Istituto Giulia* alla fine degli anni Venti si sperimentarono nuove soluzioni didattiche per l'apprendimento della lettura e della scrittura nelle due lingue.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Hettich, 1930; statistiche a p. 108.

³ Secondo una statistica del 1932 a Milano vivevano allora circa 3000 tedeschi; i tedescofoni erano il doppio, di cui due terzi protestanti (Hudal, 1934: 131). Per la bibliografia sulla comunità tedesca a Milano tra Otto- e Novecento si veda Raponi, 2008: 247-248.

⁴ Gruhn, 1986:18 e 32.

⁵ La scuola accolse sempre scolari di ogni religione e confessione, ma nei primi anni è evidente che l'utenza era circa per il 90% cattolica mentre nella *Oberrealschule* di via Savona prevalevano gli scolari protestanti. Cattolici erano anche quasi tutti gli alunni di nazionalità svizzera iscritti all'*Istituto Giulia*.

La scuola tedesca di via Boscovich era stata aperta nel settembre del 1925 da alcune suore della Congregazione delle Suore di Nostra Signora provenienti dalla Germania. L'incarico era stato conferito loro dalla madre superiora su richiesta dell'arcivescovo di Colonia Josef Schulte, responsabile della cura pastorale dei cattolici tedeschi in Italia⁶, che si era rivolto a quell'ordine perché dedito in particolare all'istruzione delle donne e alla loro promozione spirituale e sociale. Schulte a sua volta era stato informato due anni prima dal curato della comunità cattolica tedesca di Milano, Lennartz, della necessità di un punto di riferimento tedesco cattolico. Le suore che fondarono l'*Istituto Giulia* avevano già avuto una breve esperienza di insegnamento in Italia nella scuola tedesca che avevano aperto a Torino nel 1921⁷ e per Milano avevano un progetto più ampio: un liceo con un pensionato per le scolare ed eventualmente anche per le giovani tedesche che lavoravano in città, e una scuola materna⁸.

La struttura aperta nel 1925 prevedeva tre anni di elementari alla fine delle quali si passava al *Lyzeum* (liceo) di cinque anni e così sarà fino all'a.s. 1928/29. I bambini accedevano alla prima elementare se avevano 6 anni compiuti o se li compivano entro l'anno solare; nel 1927 fu aperta la scuola materna per bambini dai 3 ai 5 anni. Le suore però intendevano ampliare l'offerta. Nell'autunno del 1929 aggiunsero un sesto anno di *Lyzeum* che si concludeva con un esame finale in sede, quello della *Untersekunda* (seconda inferiore)⁹. Dall'a.s. 1931/32 la terza elementare fu per tre anni una pluriclasse in cui parte degli alunni seguiva il programma di quarta, poi nell'autunno del 1934 la quarta elementare divenne una classe autonoma. Con l'arrivo di docenti laici per le classi superiori, nel 1941 fu possibile portare il liceo a nove classi e concludere il percorso con la maturità, riconosciuta con una legge del 1975 anche dallo Stato italiano come maturità scientifica.

I primi bambini iscritti (dodici) dell'*Istituto Giulia* erano quasi tutti di nazionalità tedesca ed erano divisi in due classi, la prima elementare affidata a Suor M. Hildegara Heinz, l'altra (una pluriclasse 2° anno – 7° anno¹⁰) alle suore M. Elisabeth Krickler e M. Casimir Kerpen che insegnavano separatamente le materie principali, la prima nel gruppo intermedio, la seconda nel gruppo dei grandi¹¹. Le classi erano miste¹².

⁶ Schulte era stato nominato Cardinale Protettore dell'Opera di Assistenza Religiosa dei cattolici Tedeschi in Italia nel 1921.

⁷ Sr. M. Hildegara *et al.*, 1988: 13.

⁸ Schw. M. Casimir, 1929: 3.

⁹ Si ebbe così un ciclo "liceale" completo che si inseriva in quello che portava alla maturità («Das Lyzeum ist ein abgeschlossener Teil des Oberlyzeums. Das Bildungsziel ist das des lateinlosen Reformrealgymnasiums.» *Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931) e al suo termine gli scolari potevano eventualmente passare alla scuola tedesca di via Savona per completare gli studi in tre anni e sostenere l'esame di maturità.

¹⁰ Nel 1925/26 non c'è divisione tra il ciclo delle elementari e le classi successive: le classi sono numerate progressivamente da X (corrispondente al primo anno di scuola) a IV. Dal 1926/1927 si distinguono i tre anni di elementari dai successivi del ciclo liceale (Sesta, Quinta, Quarta, Untertertia, Obertertia, Untersekunda, poi dal 1941 anche Obersekunda, Unterprima, Oberprima).

¹¹ Ove non diversamente specificato, le informazioni sull'*Istituto Giulia* sono tratte da documentazione archivistica manoscritta e dattiloscritta redatta dalle suore e conservata presso l'archivio privato della Congregazione: gli *Annalen* (Annali) del convento di Milano e la *Chronik* (Cronaca scolastica).

¹² L'*Istituto Giulia* era misto in tutte le classi (elementari, medie e ginnasio); dagli inizi degli anni Cinquanta c'erano però pochi maschi che frequentassero oltre la classe corrispondente alla quinta elementare italiana e la scuola nel 1959 diventò femminile per statuto.

Non è chiaro se nei primi mesi vi fosse l'insegnamento di italiano, ma è evidente che fin dall'inizio le suore si fossero poste il problema di inserirlo, perché a metà novembre M. Elisabeth e M. Hildegara iniziarono a prepararsi all'esame di diploma magistrale italiano presso l'Opera Cardinal Ferrari¹³ e contemporaneamente cercarono una maestra di italiano per le elementari. Dal primo gennaio 1926 un'insegnante veronese, Baron, entrò nel corpo docente per le ore di italiano in prima elementare, ma vi sarebbe restata solo fino alla fine dell'anno scolastico. L'anno successivo infatti Suor M. Hildegara, ottenuto il diploma magistrale al Carlo Tenca nel settembre del 1926, coprì tutte le materie della prima elementare, tra cui italiano, che insegnava anche nella pluriclasse raggruppante seconda e terza.

L'anno scolastico 1926/27 è anche il primo in cui si iscrivono bambini di nazionalità italiana, poiché nel corso dell'anno la scuola ottiene l'autorizzazione a non osservare la disposizione della legislazione scolastica italiana del 1925 che vietava alle scuole straniere in Italia di accogliere i cittadini di nazionalità italiana¹⁴. La direzione della scuola aveva insistito presso varie istituzioni per ottenere l'autorizzazione, senza la quale non avrebbe potuto consentire l'iscrizione ai bambini nati in Italia da coppie in cui uno o entrambi i genitori fossero tedescofoni.

Questa apertura ha effetti immediati e significativi: nell'autunno del 1926, 22 iscritti su 49 hanno almeno uno dei genitori di lingua italiana; due anni dopo, nell'anno scolastico 1928/29, i bambini che hanno il tedesco come lingua madre (tedeschi, austriaci, svizzeri) sono già meno della metà (60 su 126)¹⁵. Una prima traccia delle difficoltà create dalle classi linguisticamente non omogenee si riscontra già nel verbale del Collegio dei docenti del febbraio 1927, da cui emerge una discussione sugli strumenti da adottare «specialmente nella prima elementare per aiutare i bambini di nazionalità tedesca e italiana a progredire in ugual misura»¹⁶.

La questione è affrontata su vari piani: orario, docenti, metodo didattico. La distribuzione oraria dei primi due anni non è attestata, ma i *Berichte* (resoconti annuali dalla scuola) pubblicati dall'a.s. 1928/29 all'a.s. 1934/35 riportano il numero di ore¹⁷ destinate a ciascuna materia.

Di seguito sono presentati come confronto anche i dati riguardanti la fine degli anni Quaranta e quelli dell'anno scolastico 1952/53, la cui distribuzione oraria tra italiano e tedesco non verrà più modificata nei decenni successivi. I dati riguardano tre classi elementari, perché fino all'a.s. 1931/32 non ci fu una quarta elementare e nell'anno

¹³ Le due suore avevano iniziato a frequentare un istituto magistrale a Torino nel 1924 (Sr. M. Hildegara *et al.*, 1988: 19).

¹⁴ Hettich, 1928: 117.

¹⁵ Schw. M. Casimir, 1929: 12. Negli anni successivi il rapporto tra bambini tedescofoni e italofofoni può oscillare, ma dalle statistiche redatte annualmente presenti nell'archivio della Congregazione si nota una leggera preponderanza degli italofofoni fino all'anno scolastico 1932/33. Dall'anno successivo si ha un'inversione: fino al 1936/37 i tedescofoni sono più numerosi (percentualmente dal 3% al 50% in più, secondo gli anni). Mancano i dati sui tre anni successivi, ma dal 1940/41 si ha una nuova inversione: in quell'anno e durante la guerra gli italofofoni costituiscono almeno il 60% degli scolari.

¹⁶ «Besprechung der Mittel, wie man namentlich in der I. Grundschule die Kinder deutscher und italienischer Nationalität in gleicher Weise fördern kann.» in *Schulkonferenzen 1926-1947*, 28.2.1927. (I *Schulkonferenzen* – ovvero i verbali del Consiglio dei docenti – sono conservati presso l'archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora.)

¹⁷ Le lezioni duravano 45 minuti (Schw. U. L. Frau, 1930: 112).

successivo terza e quarta formavano un'unica classe. Il sistema scolastico tedesco non ha mai previsto una quinta classe elementare¹⁸.

Non ci sono documenti che riportino il piano orario dell'anno 1932/33.

Tabella 1: Ore settimanali di italiano e tedesco.

1^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	6	6	6	6	6	6	6	6
Tedesco	7	7	7	9	10	10	9	18 ¹⁹

2^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	5	5	5	5	5	5	6	6
Tedesco	5	7	6	8	10	10	8	12

3^ elementare

	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1933/34	1934/35	1947/48	1952/53
Italiano	5	5	5	5	6	6	6	6
Tedesco	5	5	5	7	10	10	7	10

Nella quarta elementare le ore sono così ripartite: nel 1933/34 e 1934/35 5 di italiano e 10 di tedesco, nel 1947/48 4 di italiano e 8 di tedesco; dal 1952/53 6 di italiano e 10 di tedesco.

Il numero di ore di italiano, essendo questa una materia in più rispetto al programma delle scuole tedesche in Germania, era stabilito dalla scuola e nei primi anni si discosta al massimo di una o due ore da quello fissato per la lingua tedesca. A partire dagli anni Trenta il numero di ore di italiano resta costante, mentre si assiste a un aumento di ore di tedesco.

Negli anni 1928/1929 e 1929/30 per le classi seconda e terza sono previste inoltre 2 o 3 ore settimanali supplementari di italiano per tedescofoni e di tedesco per italo-foni che costituiscono una prima e provvisoria soluzione per far fronte alle difficoltà che i

¹⁸ Per tale ragione, fino all'a.s. 1950/51 nella classe corrispondente alla quinta elementare italiana le ore di italiano erano coperte dalla docente delle superiori. Solo dal 1951/52 fu la maestra delle elementari a insegnare anche nel quinto anno.

¹⁹ Orario unico.

bambini incontrano con la lingua straniera. La preoccupazione principale sarà tuttavia quella di migliorare le competenze del tedesco: i bambini sono incoraggiati a usare il tedesco tra loro anche negli intervalli, poiché la tendenza complessiva degli alunni è – indipendentemente dalla madrelingua – quella a parlare italiano²⁰.

Chi insegnava italiano? Inizialmente le suore intendevano coprire tutte le materie ed è per questa ragione che due di loro ottennero il diploma magistrale italiano. Ben presto però non furono più in grado di coprire in due l'insegnamento di ogni materia in tutte le elementari e dovettero ricorrere a maestre laiche. Se si esclude la breve parentesi della Baron nell'a.s. 1925/26, si nota che la scelta della maestra d'italiano ricadde inizialmente sulla maestra bilingue Carmela Schulte, una figura in grado di interagire con più facilità con i bambini tedescofoni, come le suore M. Hildegara e M. Clementine. Poi però dal 1930 furono assunte maestre di madrelingua italiana²¹, probabilmente perché la scuola, ottenuta l'autorizzazione ad accogliere bambini di nazionalità italiana, doveva adeguarsi, almeno nell'insegnamento dell'italiano, alla disposizione che imponeva di seguire la programmazione italiana e di ricorrere a insegnanti italiani²².

Queste sono le assegnazioni di italiano nel primo decennio:

Tabella 2: Insegnanti di italiano. In corsivo le maestre tedescofone o bilingui.

anno	prima elementare	seconda elementare	terza elementare
1925/26	Sr. M. Hildegara ottobre-dicembre Sig.na Baron gennaio-giugno		
1926/27	<i>Sr. M. Hildegara</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i> (classe unica)	
1927/28	<i>Sr. M. Clementine</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i> (classe unica)	
1928/29	<i>Carmela Schulte</i>	<i>Carmela Schulte</i>	<i>Carmela Schulte</i>
1929/30	<i>Sr. M. Hildegara</i>	<i>Sr. M. Hildegara</i>	B. Galiberti
1930/31	<i>Sr. M. Hildegara</i>	Sig.na Cifarelli	Sig.na Cifarelli
1931/32	Sig.na Cifarelli	<i>Sr. M. Hildegara</i>	Sig.na Cifarelli
1932/33	Emma Verona	Emma Verona	<i>Sr. M. Hildegara</i>
1933/34	?	Elena Gasperini	Elena Gasperini ²³
1934/35	Elena Gasperini	Elena Gasperini	Elena Gasperini

²⁰ *Schulkonferenzen 1926-1947*, marzo 1928.

²¹ Non ci sono informazioni sulla formazione delle maestre che insegnarono italiano fino alla seconda guerra mondiale: Carmelia Schulte (1928/29), Cifarelli (1930/31-1931/32), Emma Verona (1932/33), Elena Gasperini (1933/34-1936/37), Carpani (1937/38-1938/39), Gianna Graiff (1939/40-1942/43). Le maestre assunte dalla fine degli anni Quaranta provenivano quasi tutte dall'istituto magistrale *Maria Immacolata* di Milano (ringrazio Maria Luisa Silva, maestra presso l'*Istituto Giulia* dal 1951 al 1991, per questa informazione).

²² La concessione ottenuta consentiva all'*Istituto Giulia* di attenersi alla legge evidentemente solo per le lezioni di italiano. Le altre scuole straniere invece, se avessero voluto accogliere italiani, avrebbero dovuto seguire la programmazione italiana, usare l'italiano come lingua veicolare e assumere insegnanti italiani, rinunciando così alla propria identità e perdendo – nel caso delle scuole tedesche – i sussidi del Ministero degli Esteri tedesco (Vesper, 2011: 229).

²³ Elena Gasperini insegnava italiano anche in quarta elementare.

Da un primo sguardo alla distribuzione delle classi emerge che Sr. M. Hildegara è la figura più importante di quegli anni, e – come vedremo – lo sarà non solo in termini quantitativi, ma anche per l'approccio didattico.

Nel 1926/1927 l'insegnamento dell'italiano nella 1^a elementare e nella pluriclasse 2^a e 3^a elementare è affidato, come si è detto, a Sr. M. Hildegara che nella prima insegna anche tutte le altre materie; non c'è invece ancora una docente d'italiano per le classi successive. L'anno seguente (1927/28) prosegue l'insegnamento unico: a Sr. M. Hildegara è affidata la pluriclasse di 2^a e 3^a elementare, a Sr. M. Clementine la 1^a elementare; inoltre è assunta una laureata in Lettere, Bice Galiberti, per l'insegnamento dell'italiano nelle classi del liceo (dal quarto al settimo anno).

L'insegnamento unico è sospeso tra il 1928 e il 1930 per essere ripreso solo da Sr. M. Hildegara nel 1931 nella seconda elementare e da lei continuato l'anno successivo nella terza. La suora prosegue l'esperienza didattica nelle elementari fino al 1932/33, quando viene mandata a Roma ad aprire una scuola elementare.

In quegli anni dunque Sr. M. Hildegara, che è la referente di italiano della scuola almeno fino al 1931/32, insegna in una stessa classe talvolta solo una delle due lingue, talvolta entrambe:

- nel 1928/29 tedesco in 2^a e in 3^a elementare, inoltre 4 ore settimanali integrative di tedesco e italiano per i bambini di 2^a e di 3^a elementare che hanno difficoltà con la L2;
- nel 1929/30 italiano in 1^a e in 2^a elementare, inoltre il corso integrativo di tedesco (3 ore settimanali) e italiano (2 ore settimanali) per i bambini di 2^a e di 3^a elementare che hanno difficoltà con la L2;
- nel 1930/31 italiano in prima elementare;
- nel 1931/32 italiano e tedesco nella seconda elementare;
- nel 1932/33 italiano e tedesco nella terza.

Questa esperienza di insegnamento delle due lingue affidato a una sola persona sarà una situazione eccezionale nella storia della scuola, ripetuta solo alla fine degli anni Cinquanta dalla maestra Sr. M. Milburga Burtscheidt che per quattro anni coprirà tutte le materie, compreso l'italiano, in prima o seconda elementare²⁴. A differenza però di Sr. M. Hildegara, Sr. M. Milburga insegnerà le due materie in modo quasi del tutto indipendente²⁵.

Non è tuttavia tanto il persistente interesse di Sr. M. Hildegara per l'insegnamento delle due lingue a costituire quasi un *unicum*, quanto il suo atteggiamento nei confronti della difficoltà posta da classi linguisticamente non omogenee e il metodo didattico da lei sviluppato nei primi due anni di insegnamento. Di questa sperimentazione parlerà in una relazione presentata il 19 maggio del 1929 a Firenze al convegno del gruppo italiano degli insegnanti tedeschi all'estero. Ne conosciamo il contenuto perché nello stesso anno pubblicò il suo intervento²⁶ su *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für*

²⁴ Agnes Burtscheidt (1908-1992), è maestra unica di prima elementare all'Istituto Giulia negli anni 1956/57, 1958/59, 1959/60; maestra unica di seconda elementare nel 1957/58. Aveva il diploma magistrale tedesco e ha insegnato in Italia alle elementari di scuole tedesche dal 1935 al 1969.

²⁵ Questa è la conclusione cui si giunge esaminando i quaderni di prima elementare dell'a.s. 1958/59, in cui gli aspetti ortografici e morfologici trattati nelle lezioni di tedesco e di italiano nello stesso periodo sono differenti (ringrazio Silvia Raciti per tutto il materiale).

²⁶ Schw. M. Hildegara, 1929. Riporto il testo integrale (nella mia traduzione) in appendice.

deutsche Erziehung in Schule und Familie, l'organo dell'associazione degli insegnanti tedeschi all'estero.

La premessa della relazione è simile a quella che avvertivano acutamente l'allora preside dell'altra scuola tedesca di Milano, Leonhard Hettich²⁷, per il quale alle elementari la presenza di scolari di madrelingua non tedesca era un fattore «così disturbante»²⁸ e, più in generale, parte dei linguisti di inizio secolo, per i quali il bilinguismo ostacolava lo sviluppo psicologico del bambino e le scuole bilingui ne compromettevano lo sviluppo cognitivo²⁹. Sr. M. Hildegara esordisce affermando: «Tutti coloro che insegnano nelle scuole tedesche all'estero avvertiranno il bilinguismo come una grande difficoltà nell'insegnamento soprattutto nella scuola elementare»³⁰. Il suo punto di vista però è diverso e ciò emerge già nel titolo dell'intervento, in cui il bilinguismo si prospetta come un fattore di agevolazione dell'apprendimento di entrambe: *Come può essere configurata la didattica nella scuola elementare in modo che la lingua madre e quella del Paese ospitante si sostengano reciprocamente?*³¹.

Il problema concreto da cui parte Sr. M. Hildegara è che i bambini tedeschi hanno scarse competenze lessicali nella loro madrelingua e si muovono più speditamente in italiano che in tedesco, sia scritto sia orale, rendendo quindi più complesso l'insegnamento di quest'ultimo. D'altra parte la scuola tedesca all'estero ha il compito di mantenere viva la lingua e la cultura del paese di origine e di promuovere l'immagine della Germania³² a pochi anni dalla fine della Grande Guerra.

Sorprendentemente però agli occhi di Sr. M. Hildegara questa non è la sola priorità, ma «una delle finalità principali». L'altra, che la maestra vede anche come seconda «difficoltà», è che la lingua del paese ospitante ha il «diritto» (*Recht*) di essere insegnata. Questo rilievo che l'italiano ha nell'impostazione di Sr. M. Hildegara emerge anche dal fatto che in alcuna parte dell'articolo esso è definito lingua straniera o riveste un ruolo subalterno, le due lingue sono anzi poste sullo stesso piano: «l'insegnamento ha il compito di trasmettere al bambino entrambe le lingue in modo corretto sul piano grammaticale, ortografico e fonetico»³³.

La duplice finalità va raggiunta senza sovraccaricare la mente del bambino e facendo sì che l'apprendimento della madrelingua non venga ostacolato, va cioè evitato che nei bambini (soprattutto quelli di prima elementare) si generi quella «confusione

²⁷ Preside della *Deutsche Oberrealschule* dal 1926/27 al 1936/37 (Gruhn, 1986: 34-35).

²⁸ Cfr. «[...] die in den Unterklassen so störende Verschiedenheit der Muttersprache [...]» (Hettich, 1928: 114).

²⁹ M. Krüger-Potratz, D. Jasper, F. Knabe, 1998: 113; Henß, 1927.

³⁰ «Alle, die an deutschen Auslandsschulen unterrichten, werden besonders in der Grundschule die Doppelsprachigkeit als große Schwierigkeit im Unterricht empfinden.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 359).

³¹ «Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?» (Schw. M. Hildegara, 1929: 359).

³² «Una delle finalità principali della scuola straniera è infatti quella di conservare la lingua e la cultura tedesche per i nostri fratelli che vivono all'estero, [...] far sì che l'opera e il carattere tedesco godano della stima del paese ospitante.» («Ist es doch ein Hauptziel der Auslandsschule, deutsche Sprache und deutsches Kulturgut unsern im Ausland lebenden Stammesbrüdern zu bewahren, [...] deutsches Werk und deutsches Wesen im Gastland zu Ansehen zu bringen.» Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³³ «Da tritt [...] eine neue Schwierigkeit ein: eine zweite Sprache, die des Gastlandes, verlangt ihr Recht. So hat der Unterricht die Aufgabe, dem Kinde beide Sprachen grammatisch, orthographisch und lautlich rein zu vermitteln.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

irrimediabile» dovuta alle differenze delle lingue che si genera se l'insegnamento è somministrato da due insegnanti che procedono «ognuna per la propria strada»³⁴.

La soluzione non risiede necessariamente nella decisione presa dall'*Istituto Giulia* di incaricare dell'insegnamento una maestra in possesso dei due diplomi magistrali tedesco e italiano («Abbiamo cercato di affrontare questa difficoltà facendo sostenere alla maestra elementare tedesca anche l'esame dell'istituto magistrale italiano.»³⁵), quanto piuttosto nel procedere di pari passo, trattare gli stessi argomenti unificando la didattica:

Ma anche quando l'insegnamento è in mano a due docenti si dovrebbe cercare di raggiungere la stessa meta attraverso la concentrazione dei contenuti didattici. Ci sono sufficienti punti di contatto che permettono un'unificazione e semplificazione, in modo che una lingua non ostacoli l'altra ma anzi la promuova. Se già per ogni lezione efficace la concentrazione è un'esigenza irrinunciabile, questo è ancor più vero in una scuola all'estero, affinché possiamo portare unità e ordine nella molteplicità che si presenta davanti al giovane spirito³⁶.

La 'concentrazione' (*Konzentration*), il superamento della rigida divisione in materie³⁷, consente di impostare l'insegnamento delle due lingue in modo contrastivo, adattando la progressione suggerita dai libri di testo delle due lingue. Sebbene questi abbiano infatti una progressione diversa, dovuta alle differenze tra tedesco e italiano, è possibile trovare una serie di fenomeni che possono essere presentati contrastivamente senza fare violenza al programma:

[...] ci sono lettere e suoni che possono essere trattati in contemporanea in tedesco e in italiano, per esempio vocali e consonanti semplici. Nel caso di suoni e di nessi fonetici che mostrano differenze nelle due lingue, occorre scegliere quelli simili per trattarli insieme, fare notare somiglianze e

³⁴ «Eine der Hauptschwierigkeiten im deutschen und italienischen Unterricht besteht darin, dass er aus praktischen Gründen meistens von zwei Lehrkräften erteilt werden muss. Geht aber jede ihren eigenen Weg voran, so muss in den jungen Köpfen, namentlich bei den Abschützten, [...] eine heillose Verwirrung entstehen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360); «Una delle difficoltà principali nell'insegnamento del tedesco e dell'italiano è data dal fatto che per ragioni pratiche esso debba essere somministrato per lo più da due insegnanti. Se però ognuna procede per la propria strada, nelle giovani teste e soprattutto nei bambini di prima elementare sorgerà una confusione irrimediabile [...]».

³⁵ «Wir suchten dieser Schwierigkeit dadurch zu begegnen, dass die deutsche Lehrerin der Grundschule sich auch der italienischen Lehrerinnenprüfung unterzog.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁶ «Aber auch wenn der Unterricht in der Hand zweier Lehrpersonen liegt, müsste man durch Konzentration des Lehrstoffes dasselbe Ziel zu erreichen suchen. Es gibt genug Verbindungspunkte, die eine Vereinheitlichung und Vereinfachung ermöglichen, sodass nicht die eine Sprache die andere hemmt, sondern fördert. Ist schon für jeden ersprießlichen Unterricht die Konzentration eine unerlässliche Forderung, so erst recht in der Auslandsschule, damit wir in das Vielerlei, das sich dem jugendlichen Geiste bietet, Einheit und Ordnung bringen können.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁷ La *Konzentration* era vista in Germania come risposta alla frammentazione del sapere e poteva essere adottata all'interno di una materia ma anche tra le materie. Si riteneva che soprattutto nelle prime classi elementari, in cui la didattica si basava sulla lezione oggettiva, la concentrazione delle materie avvenisse spontaneamente: leggere, scrivere, far di conto e cantare si fondevano partendo dall'osservazione della propria regione (cfr. Grau, 1930).

differenze e così suscitare nel bambino l'idea corretta. Un suono di questo tipo è ad esempio *s* nel nesso *sch* e *sc*³⁸.

Lo stesso metodo, ovvero «istituire collegamenti trasversali»³⁹, è esteso anche alla morfologia e all'ortografia:

Nelle lezioni di grammatica si può distribuire il programma in modo da trattare la stessa categoria grammaticale in contemporanea. Una buona occasione per consolidare l'ortografia tedesca e quella italiana è confrontare le regole del raddoppiamento, che nelle due lingue mostrano molte somiglianze. Quando nelle lezioni di tedesco sono trattate parole con suoni uguali o simili, cerco parole che presentino le stesse difficoltà anche in italiano⁴⁰.

Poiché era partita dalla propria esperienza didattica, Sr. M. Hildegara non aveva ancora affrontato la questione di una scelta che sta a monte dell'elaborazione del metodo, ovvero se fosse il caso di affrontare già in prima elementare le abilità scritte dell'italiano o limitarsi a quelle orali. Questa domanda viene posta ora ed è l'unico passo del testo in cui l'italiano è considerato dal punto di vista del tedescofono e quindi come una seconda lingua o una lingua straniera. È possibile che tale questione fosse molto sentita dalle altre scuole, in cui l'italiano era una lingua straniera per la quasi totalità degli alunni, poiché per le ragioni già ricordate esse non potevano accettare iscrizioni di italiani. Sr. M. Hildegara ritiene che lavorare con il libro di lettura (e dunque acquisire le abilità scritte) non solo sia assolutamente necessario per i bambini di lingua italiana, ma che sia anche la scelta giusta per coloro che non hanno l'italiano come lingua madre, poiché il libro di lettura fornisce una base più solida per l'apprendimento⁴¹.

Purtroppo sappiamo ben poco sui libri di lettura utilizzati all'*Istituto Giulia* in prima elementare, poiché i verbali del Collegio dei docenti riportano le adozioni per le elementari solo in due date. Il libro scelto per il 1927/28 è P. Domenichelli, *La Promessa*, Firenze⁴²; per l'a.s. 1931/32 si tratta di un testo di cui manca il titolo esatto, poiché è riportato come «libro di lettura della Svizzera italiana» (prima e seconda elementare)⁴³ e di B. Grazioli, *La dolce guida* (terza elementare)⁴⁴.

³⁸ «Aber eine Reihe von Buchstaben und Lauten kann man gleichzeitig im Deutschen und Italienischen behandeln, z.B. die einfachen Vokale und Konsonanten. Bei Lauten und Lautverbindungen, die Unterschiede in den beiden Sprachen aufweisen, heißt es, ähnliche wählen für die gleichzeitige Behandlung, auf die Ähnlichkeit und Verschiedenheit aufmerksam machen und so die rechte Vorstellung im Kinde zu wecken. Ein solcher Laut ist z.B. der *s*-Laut in der Buchstabenverbindung *sch* und *sc*.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

³⁹ «Querverbindungen herstellen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360).

⁴⁰ «In der Grammatik kann man die Verteilung des Stoffes so einrichten, dass dieselbe Wortart gleichzeitig behandelt wird. Eine gute Gelegenheit zur Befestigung der deutschen und italienischen Rechtschreibung bietet die Gegenüberstellung der Verdoppelungsregeln, die in beiden Sprachen viel Ähnliches aufweisen. Werden im Deutschen Wörter mit gleich- und ähnlich klingenden Lauten behandelt, so suche ich auch im Italienischen Wörter, die dieselben Schwierigkeiten bieten.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 360-361).

⁴¹ Cfr. Schw. M. Hildegara, 1929: 361.

⁴² *Schulkonferenzen 1926-1947*, giugno 1927.

⁴³ «ital. Lesebuch aus der ital. Schweiz», *Schulkonferenzen 1926-1947*, 20.7.1931.

⁴⁴ *Schulkonferenzen 1926-1947*, 27.8.1931.

L'articolo, sin qui più incentrato sulla prima fase dell'acquisizione della scrittura e della lettura, non menziona le attività scritte svolte nella classe successiva (seconda e terza insieme). Dalle indicazioni date durante un verbale di Consiglio dei docenti del novembre 1926 si deduce che in seconda e terza elementare ci fosse molta attenzione per le competenze scritte: si raccomanda che in quella pluriclasse si facciano in particolare esercizi di copiatura, si precisa inoltre che devono essere utilizzati regolarmente due quaderni per gli esercizi e uno di bella copia per i dettati⁴⁵.

Il discorso di Sr. M. Hildegara poi si amplia, travalicando gli aspetti tecnici. Mostrare che si possono «gettare ponti da una lingua all'altra»⁴⁶ insegnando le strutture fonetiche, ortografiche e morfologiche delle due lingue per lei non è sufficiente. Questi sono solo aspetti puramente «esteriori» della concentrazione (*äußere Konzentration*). Occorre invece che la concentrazione sia estesa per quanto possibile all'intero programma delle due lingue, che ci sia una concentrazione «interna» (*innere Konzentration*) realizzata affrontando le stesse tematiche:

Nella lezione oggettiva⁴⁷ e insegnando a leggere è molto facile realizzare la concentrazione. Un unico tema del mese dà l'orientamento, ad esempio in ottobre "I doni dell'autunno", in novembre "Il tardo autunno nella natura", in dicembre "Nella stanzetta accogliente", "Avvento", ecc. In italiano si può trovare molto facilmente qualcosa che si armonizzi. Mi organizzo in modo che ciò che è caratteristicamente tedesco spetti alla lezione oggettiva di tedesco, mentre tratto in italiano ciò che è più peculiare dell'Italia. Quando l'argomento sono gli usi, le feste e i costumi tedeschi, per i quali il periodo natalizio offre ad esempio così tanto materiale, lo sviluppo nelle lezioni di tedesco e poi in quelle di italiano integro con gli usi e i costumi legati alla cosiddetta "Befana"⁴⁸.

Per Sr. M. Hildegara il vantaggio della concentrazione interna è che attraverso le conoscenze specifiche di questi ambiti il bambino acquisisce anche un arricchimento lessicale in entrambe le lingue e «disponendo di maggiori conoscenze specifiche, troverà più argomenti e spunti per esprimersi in forma orale e scritta»⁴⁹. Inoltre riprendere

⁴⁵ *Schulkonferenzen 1926-1947*, novembre 1926.

⁴⁶ «von einer Sprache zu[r] andern hin Brücken schlagen» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

⁴⁷ Le direttive per la formulazione dei piani didattici delle scuole elementari prussiane del 1921 avevano recepito i principi della Riforma pedagogica e situato la lezione oggettiva (*Anschauungsunterricht*) al centro della didattica unificata prevista soprattutto all'inizio delle scuole elementari (v. Knörzer, Grass, 1998: 60 e 174).

⁴⁸ «Im Anschauungs- und Leseunterricht ist es sehr leicht, die Konzentration durchzuführen. Ein Einheitsgedanke für den Monat gibt die Richtung, z. B. Oktober: die Gaben des Herbstes; November: Spätherbst in der Natur; Dezember: Im traulichen Stübchen, Advent, usw. Gar leicht kann man im Italienischen den rechten Akkord dazu finden. Ich richte es dann so ein, dass das charakteristisch Deutsche dem deutschen Anschauungsunterricht zufällt, während ich das mehr in Italien Heimische in der italienischen Sprache behandle. Wo es sich um deutsche Sitten, Feste, Gebräuche handelt, wozu die Weihnachtszeit z. B. so reichlichen Stoff bietet, behandle ich diese im Deutschunterricht, ergänze im Italienischen dann etwa die Volkssitten und Gebräuche, die sich an die sog. „Befana“ anschließen.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

⁴⁹ «[...] da das Kind durch die erweiterten Sachkenntnisse auch mehr Stoff und Anregung zur mündlichen und schriftlichen Aussprache finden wird.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361).

l'argomento nell'altra lingua fornisce l'opportunità di approfondirlo e consente ai bambini che l'hanno sentito per la prima volta nella lingua straniera di comprendere i passi rimasti poco chiari⁵⁰.

Non si tratta però solo di aspetti didattici. La ricaduta positiva della concentrazione è più ampia:

Tramite l'unificazione si previene la dispersione e la superficialità; entrambe le lingue, completandosi l'un l'altra, offrono basi per associazioni solide e così il contenuto didattico è approfondito, la capacità di osservazione è acuita e si forma la capacità di giudizio⁵¹.

Questo metodo didattico ha l'effetto pedagogico di formare un cittadino del mondo: «Con una didattica di questo tipo il bambino crescerà acquisendo gradualmente la mentalità corretta nei confronti di un cosmopolitismo ragionevole»⁵².

Sr. M. Hildegara conclude riprendendo l'urgenza iniziale di coltivare la lingua e la cultura tedesche: da un lato il bambino saprà apprezzare il Paese che lo ospita, dall'altro egli amerà le tradizioni e i valori tedeschi e sarà in grado di farli conoscere agli stranieri. Questa conclusione, le cui ultime parole citano un passo di un discorso tenuto dalla deputata del Parlamento prussiano Elisabeth Giese⁵³, è coerente con i desideri di un'utenza che nelle altre scuole era quasi esclusivamente tedesca e che quindi desiderava mantenere il legame culturale con la Germania.

L'utenza quasi esclusivamente tedesca creava problemi differenti nelle altre scuole tedesche, e negli stessi anni in cui Sr. M. Hildegara applicava il metodo contrastivo, presso la *Oberrealschule* di via Savona si sperimentavano altri approcci all'insegnamento dell'italiano che rispondevano a quel tipo di composizione delle classi. Anche in quel caso dalla sperimentazione nacque una riflessione teorica, ma si arrivò anche a uno strumento concreto: alla fine del 1929 la *Oberrealschule* inviò all'*Istituto Giulia* un breve eserciziaro per l'apprendimento della pronuncia italiana, proponendoglielo per l'adozione, ma la scuola rispose che non poteva essere preso in considerazione per i

⁵⁰ «Wie oft möchte man noch den Stoff vertiefen, auswerten [...]. Da gibt dann oft der Unterricht in der andern Sprache die Gelegenheit dazu. Kinder, die mit der einen oder der andern Sprache weniger vertraut sind, können dem Unterricht leichter folgen, weil sie ihrer Muttersprache, in der gleiche oder verwandte Stoffe behandelt werden, Erklärungen und Begriffe entnehmen können, die ihnen vielleicht sonst fremd und unverständlich bleiben.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 361-362); «Quanto spesso si vorrebbe approfondire e riprendere ancora l'argomento [...]. Sovente è allora l'insegnamento nell'altra lingua a offrire la possibilità di farlo. I bambini che hanno minore confidenza con una o l'altra lingua possono seguire meglio la lezione, perché dalla loro madrelingua in cui sono trattati argomenti simili o affini possono trarre spiegazioni e concetti che altrimenti resterebbero loro estranei e incomprensibili».

⁵¹ «Durch diese Vereinheitlichung wird der Zersplitterung und Oberflächlichkeit vorgebeugt; beide Sprachen, einander ergänzend, bieten Stützpunkte für feste Assoziationen, wodurch der Lehrstoff vertieft, die Beobachtungsgabe geschärft und das Urteil gebildet wird.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 362).

⁵² «Das Kind wird bei solcher Unterrichtsweise allmählich in die rechte Einstellung zu einem vernünftigen Weltbürgertum hineinwachsen.» (Schw. M. Hildegara, 1929: 362).

⁵³ Sr. M. Hildegara specifica in una nota che il discorso fu tenuto da Elisabeth Giese l'8 giugno in occasione di una seduta della commissione per gli affari esteri. La Giese era deputata del Parlamento prussiano ed era stata membro del Consiglio per le scuole tedesche all'estero.

propri alunni⁵⁴. L'opuscolo, scritto dalla maestra delle elementari della *Oberrealschule* L. Fasanotti Schwägerl, era in effetti concepito per una classe con molti principianti assoluti di italiano ed era nato dalla sua esperienza triennale presso quella scuola⁵⁵. Il titolo dell'eserciziario è citato in un articolo che la stessa autrice pubblicò nell'aprile del 1930 sempre su *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*: «Anleitung zur Erlernung der italienischen Sprache» («Avviamento all'apprendimento della lingua italiana»⁵⁶). Si trattava solo della prima parte, quella sulla pronuncia, cui nel progetto dell'autrice avrebbero fatto seguito altre⁵⁷.

Alla *Oberrealschule* la Fasanotti Schwägerl aveva classi fortemente disomogenee, perché accanto ad alunni che parlavano correntemente italiano ne aveva molti altri che erano appena giunti dalla Germania⁵⁸. Nell'articolo del 1930, l'insegnante descrive le sue scelte metodologiche ed entra nel dettaglio delle tipologie di attività svolte in classe.

Nel primo anno di insegnamento aveva usato il metodo Berlitz, credendo che si adattasse bene soprattutto ai più piccoli, tuttavia i risultati erano stati scoraggianti: il numero di lezioni (una al giorno) era troppo esiguo, Fasanotti Schwägerl perdeva l'attenzione di chi già conosceva un po' di lessico, i principianti dimenticavano metà delle parole pur copiando dalla lavagna le figure che le rappresentavano⁵⁹. Dall'anno successivo la maestra abbandona quasi del tutto il metodo Berlitz che ritiene inadeguato a una classe disomogenea. Fasanotti Schwägerl avverte la necessità di adottare ciò che chiama «metodo grammaticale» molto semplificato⁶⁰, avendo maturato la convinzione che per padroneggiare pienamente l'italiano sia necessaria la grammatica⁶¹. La maestra descrive poi la procedura che mette in atto nell'insegnamento, che appare di tipo sistematicamente induttivo, poiché lo applica alla pronuncia come all'ortografia e alla grammatica: dapprima fornisce agli alunni esempi semplici e li porta a ricostruire la regola, poi formula lei stessa la regola in modo semplice e infine la consolida tramite la

⁵⁴ *Diensttagebuch*, 31.11.1929 e 7.12.1929 (il *Diensttagebuch* – ovvero il registro di protocollo - è conservato presso l'archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora).

⁵⁵ L. Fasanotti-Schwägerl aveva iniziato a insegnare all'allora *Realschule* l'anno della sua apertura dopo un'esperienza di quindici anni in scuole elementari statali italiane (cfr. Gruhn, 1986: 35 e 53, nota 58; Schwägerl-Fasanotti, 1930: 137).

⁵⁶ L. Schwägerl-Fasanotti, 1930.

⁵⁷ Il progetto fu portato avanti, perché nel 1932 uscì la parte sul verbo: Luisa Schwägerl Zuppini Fasanotti, *Leichtfassliche Anleitung zur Erlernung der italienischen Sprache. III. Teil: Zeitwörter*, A. Molinari, Milano.

⁵⁸ A seguito del decreto del 1925 la *Oberrealschule* non poteva avere scolari di nazionalità italiana se non in casi eccezionali e come «*Gastschüler*» (uditori); dagli inizi degli anni Trenta, quando i rapporti tra Italia e Germania si fecero più distesi, la percentuale degli alunni italiani aumentò: nel 1931/32 essi rappresentavano l'8% (Gruhn, 1986: 41).

⁵⁹ «Ma anche i principianti, ai quali questo metodo era specialmente destinato, normalmente il giorno dopo avevano già dimenticato una buona parte delle parole che erano state dette loro e ripetute continuamente per un'ora, forse a causa del facile affaticamento che notiamo in generale nei figli del dopoguerra. In ogni caso – le avevano dimenticate, benché fossero state rinforzate da disegni alla lavagna che avevano copiato.» («Aber auch die Anfänger, für welche diese Methode besonders bestimmt war, hatten gewöhnlich am nächsten Tage schon ein gut Teil der vorgesprochenen und eine ganze Stunde lang immer wieder wiederholten Wörter vergessen, vielleicht aus der leichten Ermüdbarkeit heraus, die wir allgemein bei den Nachkriegskindern feststellen. Jedenfalls – sie hatten sie vergessen, obwohl sie noch durch Tafelzeichnen und Mitzeichnen gestützt worden waren.» Schwägerl-Fasanotti, 1930: 138).

⁶⁰ «eine grammatische Methode der leichtesten Art» (Schwägerl-Fasanotti, 1930: 139).

⁶¹ Schwägerl-Fasanotti, 1930: 138-139.

somministrazione di numerosi esercizi «evitando accuratamente qualsiasi applicazione meccanica, affinché lo scolaro sia abituato a riflettere e resti spronata la sua volontà di partecipare, di cercare e completare autonomamente»⁶². Solamente ai più piccoli la regola è data in tedesco (e poi subito tradotta in italiano): agli altri scolari è spiegata direttamente in italiano.

Gli esercizi di grammatica sono alternati ad altri tipi di attività: dettati, temi, lettura ad alta voce. I dettati sono scelti fra diversi generi (prose, poesie e filastrocche), ma l'argomento è sempre collegato all'ambiente del bambino e diventa l'occasione per incrementarne il lessico, perché soffermandosi a tradurre più volte ogni frase, gli alunni finiscono con imparare a memoria tutto il testo.

La composizione scritta viene appresa gradualmente, iniziando con risposte guidate di difficoltà progressiva che invitano all'osservazione e riguardano il territorio, per arrivare poi allo svolgimento libero del tema assegnato.

È soffermandosi sulla lettura che Fasanotti Schwägerl tocca l'altro problema rilevante dell'insegnamento dell'italiano nella *Oberrealschule*, accanto a quello delle classi fortemente disomogenee: il libro di testo. Diversamente da Sr. M. Hildegara, che ha classi di scolari bilingui in cui il problema è semmai costituito dal lessico tedesco e che può ricorrere alla 'concentrazione' e al metodo contrastivo per ridurre le difficoltà di apprendimento, la maestra della *Oberrealschule* ha principianti assoluti per i quali il libro di testo rappresenta una difficoltà, non un riferimento come per gli alunni dell'*Istituto Giulia*. Fasanotti Schwägerl afferma di aver cercato a lungo e inutilmente sia un libro di letture, il cui lessico fosse abbastanza facile da non richiedere di essere prima tradotto, sia una grammatica dell'italiano adeguata a bambini di 6-12 anni. Di qui la necessità di scrivere le regole e gli esercizi alla lavagna e l'idea di scrivere lei stessa un libro di testo.

Fasanotti Schwägerl insegnava l'italiano come lingua straniera ed era libera di creare uno strumento specifico. All'*Istituto Giulia* la situazione era diversa anche da un punto di vista istituzionale e non consentiva la stessa autonomia: a seguito dell'ammissione di alunni italiani, il Provveditorato agli Studi della Lombardia esercitava un controllo sulla scuola, che doveva sottoporre programmi, elenchi del personale docente, degli alunni e dei libri di testo. Il Provveditorato suggeriva testi italiani⁶³, interveniva sul programma⁶⁴ e subordinò l'autorizzazione all'insegnamento della professoressa Galiberti⁶⁵ a un'ispezione.

Tuttavia l'interesse per la lingua e la cultura italiana non erano imposti dall'esterno. Anche in questo si riconosce l'impronta di Sr. M. Hildegara, dell'importanza che lei attribuiva ai collegamenti tra queste e la lingua e la cultura tedesche, perché il suo influsso non si limita alle classi elementari. Il metodo contrastivo è stato recepito e ritenuto fondamentale per tutta la scuola: nel Collegio dei docenti del novembre 1931 in cui si individuano i principi cui deve ispirarsi la programmazione, la direttiva che

⁶² «[...] folgen zahlreiche Übungsbeispiele, bei denen jedoch sorgfältig jegliche mechanische Anwendung ausgeschaltet wird, damit der Schüler zum Überlegen erzogen und sein Wille zum Mitarbeiten, zum Selbstfinden und Selbstergänzen angespornt bleibt.» (Schwägerl-Fasanotti, 1930: 139).

⁶³ Ad esempio nel marzo 1928 la scuola riceve dal Provveditorato una lettera in cui si consiglia la lettura di *Nell'azzurro* e dall'ispettore l'indicazione di usare il dizionario del Petrocchi. (*Diensttagebuch*, marzo 1928 e aprile 1928).

⁶⁴ *Diensttagebuch*, aprile 1928.

⁶⁵ *Diensttagebuch*, febbraio 1928; aprile 1928; agosto 1928.

riguarda come impostare lo studio delle lingue straniere (francese e inglese) specifica che, poiché le scolare vivono con almeno due lingue e non hanno timore di usarle, «il confronto linguistico può essere utilizzato per approfondire la comprensione della lingua»⁶⁶. Centrale resta l'importanza di istituire collegamenti anche tra le due culture, persino nelle lezioni di tedesco delle superiori, nelle quali «va dedicata particolare attenzione ai rapporti letterari, artistici, storici e linguistici tra la Germania e l'Italia»⁶⁷. Nella stessa riunione Sr. M. Hildegara fornisce anche le linee guida per la formulazione dei programmi di ogni materia e invita ad adattare i contenuti didattici alla realtà locale; così ad esempio nelle lezioni di storia occorre parlare dell'Italia il più frequentemente possibile⁶⁸ e nell'avviare lo studio della geografia si «deve» (*mus*) partire da Milano⁶⁹.

Non è così della sperimentazione didattica che aveva fatto alle elementari: qui Sr. M. Hildegara non lascia eredità. Vuoi perché non c'è più una suora con il diploma magistrale in entrambe le lingue che insegni alle elementari⁷⁰, vuoi perché le maestre di madrelingua italiana non avranno più sufficiente conoscenza del tedesco per potere procedere in modo contrastivo, con la partenza di Sr. M. Hildegara l'esperienza dell'unificazione dell'insegnamento si esaurisce. Da allora in poi le insegnanti di italiano seguiranno il programma ministeriale impostando le lezioni in piena autonomia.

⁶⁶ «In den Fremdsprachen kann dieser Lehrplan eine besondere psychologische Einstellung gewinnen, weil die Schülerinnen, gemäß ihrem mindestens zweisprachigen Leben in Schule und Haus, keine Angst vor dem schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Fremdsprache hegen. Sprachvergleichung wird also zur Vertiefung des Sprachverständnisses herangezogen werden können.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931).

⁶⁷ «Im Deutschunterricht ist den literarischen, künstlerischen, geschichtlichen, sprachlichen Beziehung [sic!] zwischen Deutschland und Italien besondere Achtung zu widmen.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931).

⁶⁸ «Geschichte. Statt der jeweiligen Heimatgeschichte einer deutschen Landesschule soll die Geschichte des Gastlandes möglichst herangezogen werden, was in Italien ohne weiteres möglich ist, da die Geschichte des Gastlandes mit der deutschen Geschichte große Epochen gemeinsam hat.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931); «Storia. Invece della rispettiva storia locale di una scuola tedesca, occorre considerare quanto più possibile la storia del Paese ospitante, il che in Italia è senz'altro possibile, poiché la sua storia ha in comune con la storia tedesca grandi epoche».

⁶⁹ «Erdkunde. Dem Mittelmeerraum und vor allem Italien und seinen Kolonien ist besonders breiter Raum zu gönnen. Die Heimatkunde muss von Mailand ausgehen.» (*Schulkonferenzen 1926-1947*, 16.11.1931); «Geografia. Va accordato uno spazio particolarmente ampio all'area del Mediterraneo e soprattutto all'Italia e alle sue colonie. La *Heimatkunde* deve partire da Milano.» Quest'ultima indicazione non è ovvia. Qui si avverte l'influsso della *Reformpädagogik*, secondo la quale i contenuti didattici dovevano essere scelti e trattati seguendo il principio dei cerchi concentrici aventi per centro l'orizzonte esperienziale del bambino (Knörzer, Grass, 1998: 60). Dunque per Sr. M. Hildegara il principio pedagogico doveva prevalere sui contenuti del programma scolastico prussiano.

⁷⁰ Le poche suore in possesso di un diploma magistrale italiano proseguirono gli studi, laureandosi in Lettere a Milano all'Università Cattolica del Sacro Cuore, e insegnavano italiano o latino alle superiori.

Appendice

COME PUÒ ESSERE CONFIGURATA LA DIDATTICA NELLA SCUOLA ELEMENTARE IN MODO CHE LA LINGUA MADRE E QUELLA DEL PAESE OSPITANTE SI SOSTENGANO RECIPROCAMENTE?

(Relazione presentata a Firenze al Convegno del *Landesverband Italien* degli insegnanti tedeschi all'estero il giorno di Pentecoste)

Sr. M. Hildegara, Istituto Giulia, Milano

Tutti coloro che insegnano nelle scuole tedesche all'estero avvertiranno il bilinguismo come una grande difficoltà soprattutto nella scuola elementare. È cosa nota che il lessico di molti tedeschi all'estero è povero per quanto riguarda la loro madrelingua e che perciò la loro capacità di esprimersi è scarsa. Dobbiamo purtroppo rilevare che persino i bambini di origine tedesca, soprattutto quando la madre è italiana, utilizzano la lingua del paese ospitante più speditamente della propria nell'orale e nello scritto. È evidente che in tale situazione l'insegnamento del tedesco è molto più difficile. Si tratta allora di investire tutta l'energia nel proteggere e coltivare la madrelingua. Una delle finalità principali della scuola straniera è infatti quella di conservare la lingua e la cultura tedesche per i nostri fratelli che vivono all'estero, "mantenere tedesco ciò che tedesco è", far sì che l'opera e il carattere tedesco godano della stima del paese ospitante. Nello sforzo di acquisire questi beni culturali emerge accanto quelle già citate una nuova difficoltà: una seconda lingua, quella del Paese ospitante, accampa i suoi diritti. Così l'insegnamento ha il compito di trasmettere al bambino entrambe le lingue in modo corretto sul piano grammaticale, ortografico e fonetico.

Per raggiungere questo duplice scopo si tratta di trovare vie e strumenti per semplificare la didattica e organizzarla in modo tale che lo spirito del bambino non sia sovraccaricato e che l'insegnamento nella madrelingua non venga ostacolato.

Una delle difficoltà principali nell'insegnamento del tedesco e dell'italiano è data dal fatto che per ragioni pratiche esso debba essere somministrato per lo più da due insegnanti. Se però ognuna procede per la propria strada, nelle giovani teste e soprattutto nei bambini di prima elementare sorgerà una confusione irrimediabile a causa della diversità delle due lingue che determina una sequenza differente di suoni, nessi fonetici e lettere. Abbiamo cercato di affrontare questa difficoltà facendo sostenere alla maestra elementare tedesca anche l'esame dell'istituto magistrale italiano.

Ma anche quando l'insegnamento è in mano a due docenti, si dovrebbe cercare di raggiungere la stessa meta attraverso la concentrazione dei contenuti didattici. Ci sono sufficienti punti di contatto che permettono un'unificazione e semplificazione, in modo che una lingua non ostacoli l'altra ma anzi la promuova. Se già per ogni lezione efficace la concentrazione è un'esigenza irrinunciabile, questo è ancor più vero in una scuola all'estero, affinché possiamo portare unità e ordine nella molteplicità che si presenta davanti al giovane spirito.

Nell'insegnamento della lettura e della scrittura del primo anno ciò non è affatto così semplice, poiché generalmente ci si deve attenere alla progressione del libro di lettura, che, come già accennato, è diversa nelle due lingue. Ma ci sono lettere e suoni che possono essere trattati in contemporanea in tedesco e in italiano, per esempio vocali e

consonanti semplici. Nel caso di suoni e di nessi fonetici che mostrano differenze nelle due lingue, occorre scegliere quelli simili per trattarli insieme, fare notare somiglianze e differenze e così suscitare nel bambino l'idea corretta. Un suono di questo tipo è ad esempio *s* nel nesso *sch* e *sc*. Alla realizzazione di questi nessi di lettere si possono poi facilmente agganciare in tedesco l'affine *ch = ch* e *ach = ch*, in italiano *sc* davanti alle vocali scure *a, o, u*. In questo modo si può effettuare la concentrazione per un certo numero di suoni senza fare violenza al programma. Analogamente, alle elementari si possono istituire collegamenti trasversali insegnando grammatica e ortografia. Nelle lezioni di grammatica si può distribuire il programma in modo da trattare la stessa categoria grammaticale in contemporanea. Una buona occasione per consolidare l'ortografia tedesca e quella italiana è confrontare le regole del raddoppiamento, che nelle due lingue mostrano molte somiglianze. Quando nelle lezioni di tedesco sono trattate parole con suoni uguali o simili, cerco parole che presentino le stesse difficoltà anche in italiano.

Circa questo punto resterebbe ancora da discutere se al primo anno nelle lezioni di italiano si voglia insegnare a leggere e scrivere attenendosi al libro di lettura italiano oppure se in prima elementare ci si debba limitare all'espressione orale. Per le scuole che accolgono bambini di nazionalità e lingua italiana credo di dovere assolutamente approvare la prima proposta. Ma anche a prescindere da questo, mi sembra che parli a favore di ciò la motivazione che per quanti non sono di madrelingua italiana, il libro di lettura fornisce una base più solida.

Finora ho cercato di mostrare come nella prima fase di apprendimento della scrittura e della lettura sia possibile gettare ponti da una lingua all'altra nella grammatica e nell'ortografia. Ove possibile la concentrazione deve però andare oltre il collegamento tra gli aspetti puramente esteriori, fonetico-linguistici delle due lingue ed estendersi all'intero programma. Se ciò che è stato discusso fin qui può forse essere definito concentrazione 'esterna', vorrei chiamare ciò che segue ora concentrazione 'interna'.

Desidero mostrare ciò che intendo sulla scorta di alcuni esempi pratici. Nella lezione oggettiva e insegnando a leggere è molto facile realizzare la concentrazione. Un unico tema del mese dà l'orientamento, ad esempio in ottobre "I doni dell'autunno", in novembre "Il tardo autunno nella natura", in dicembre "Nella stanzetta accogliente", "Avvento", ecc. In italiano si può trovare molto facilmente qualcosa che si armonizzi. Mi organizzo in modo che ciò che è caratteristicamente tedesco spetti alla lezione oggettiva di tedesco, mentre tratto in italiano ciò che è più peculiare dell'Italia. Quando l'argomento sono gli usi, le feste e i costumi tedeschi, per i quali il periodo natalizio offre ad esempio così tanto materiale, lo sviluppo nelle lezioni di tedesco e poi in quelle di italiano integro con gli usi e i costumi legati alla cosiddetta "Befana". Oppure, se tratto un argomento che è preso dalla natura, rendo viva la bellezza della campagna patria, del bosco tedesco usando il tedesco, invece per la magia della campagna italiana uso questa lingua. Così facendo c'è la possibilità non solo di ampliare l'orizzonte dei bambini, di trasmettere conoscenze specifiche, ma anche di promuovere le conoscenze linguistiche vere e proprie, poiché il bambino, disponendo di maggiori conoscenze specifiche, troverà più argomenti e spunti per esprimersi in forma orale e scritta.

Quanto tempo consentirà inoltre di risparmiare un'abile concentrazione? Quanto spesso si vorrebbe approfondire e riprendere ancora l'argomento, ma la quantità di ore e l'obiettivo, che nelle scuole straniere con tre anni di elementari deve essere raggiunto in breve tempo, non consentono soste. Sovente è allora l'insegnamento nell'altra lingua a

offrire la possibilità di farlo. I bambini che hanno minore confidenza con una o l'altra lingua possono seguire meglio la lezione, perché dalla loro madrelingua in cui sono trattati argomenti simili o affini possono trarre spiegazioni e concetti che altrimenti resterebbero loro estranei e incomprensibili.

Accanto al valore materiale appena dimostrato, cioè la trasmissione di conoscenze specifiche precise e approfondite, la concentrazione ha anche un forte valore formale. Tramite l'unificazione si previene la dispersione e la superficialità; entrambe le lingue, completandosi l'un l'altra, offrono basi per associazioni solide e così il contenuto didattico è approfondito, la capacità di osservazione è acuita e si forma la capacità di giudizio.

Al di là di ciò, in questo noi docenti della scuola tedesca all'estero dobbiamo vedere il nostro più prezioso e principale scopo didattico e pedagogico. Con una didattica di questo tipo il bambino crescerà acquisendo gradualmente la mentalità corretta nei confronti di un cosmopolitismo ragionevole. Questa didattica coltiva il rispetto e la stima di ciò che di grande e bello il bambino trova nel Paese che offre ospitalità a lui e ai suoi. Ma accanto all'amore per la nuova casa, ardono profondi e forti l'amore e l'entusiasmo per la patria d'origine. Carattere e vita tedeschi non rimangono allora per lui concetti vuoti, ma diventano realtà vivide, «e così vengono portati alla luce nel bambino quei valori che sono importanti per i tedeschi all'estero, affinché rappresentino qualcosa per il popolo straniero che lo circonda: i valori delle tradizioni vere e autentiche, della cultura interiore e del nostro animo tedesco, le fonti di energia della madrepatria tedesca»⁷¹.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Schw. M. Casimir (1929), *Deutsche Schule „Istituto Giulia“ der Schwestern U. L. Frau Mailand. 1. Geschichte der Anstalt 1925-29. 2. Bericht über das Schuljahr 1928/29*, Thomas Druckerei, Kempen-Rhein.
- Grau Dr. (1930), “Konzentration”, in Schwartz H. (Hg.), *Pädagogisches Lexikon*, Velhagen & Klasing, Bielefeld-Leipzig, vol. III, coll. 84-91.
- Gruhn K. (1986), *Die Geschichte der Schule: Schule in der Geschichte*, in T. Buck (Hg.), *Deutsche Schule Mailand 1886-1986. Festschrift zum Hundertjährigen Bestehen*, Tirolia, Bozen, pp. 12-51.
- Henß W. (1927), “Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auslandsschulen”, in *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, XXVIII, pp. 393-414.
- Hettich L. (1928), “Die Deutschen Schulen in Italien nach dem Kriege”, in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XX, pp. 113-118.

⁷¹ La deputata Giese alla seduta della commissione per gli affari esteri, l'8 giugno, a Treudank.

- Hettich L. (1930), "Unsere Italiennummer. Ein Vorwort", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 107-108.
- Schw. M. Hildegara (1929), "Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXI, pp. 359-362.
- Sr. M. Hildegara et al. (1988), *50 Anni in Italia. Storia della Provincia del Sacro Cuore. Parte I: 1920-1945*, dattiloscritto, Roma.
- Hudal A. (1934), *Die deutsche Kulturarbeit in Italien*, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, Münster.
- Knörzer W., Grass K. (1998), *Einführung Grundschule: Geschichte – Auftrag - Innovation*, Beltz, Weinheim-Basel.
- Krüger-Potratz M., Jasper D., Knabe F. (1998), „*Fremdsprachige Volksteile“ und fremde Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – Ein Quellen- und Arbeitsbuch*, Waxmann, Münster-New York-München-Berlin.
- Raponi E. (2008), "La comunità tedesca a Milano tra Otto e Novecento. Il fondo disperso della biblioteca del 'Deutscher Sprachverein in Mailand'", in *Archivio Storico Lombardo*, CXXXIV, pp. 241-318.
- Schwägerl-Fasanotti L. (1930), "Der italienische Elementarunterricht an der Deutschen Oberrealschule i. E. in Mailand", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 137-140.
- Schw. U. L. Frau (1930), "Ein Schultag im Istituto Giulia", in *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, XXII, pp. 111-114.
- Vesper G. (2011), *Die Deutsche Schule Rom: Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung*, Matthiesen Verlag, Husum.