

Orientarsi in rete

Didattica delle lingue e tecnologie digitali

a cura di
Matteo La Grassa e Donatella Troncarelli

@ 2016 Becarelli, Siena
Prima edizione
Maggio 2016

LINFA - LINgue, Formazione, Apprendimenti

La collana LINFA accoglie contributi su temi inerenti la variazione linguistica e i contesti plurilingui, i processi di apprendimento e, più in generale, la didattica delle lingue moderne, concedendo uno spazio privilegiato all'Italiano L2.

La collana, inoltre, pone particolare attenzione agli aspetti di interesse per quanti si occupano a vario titolo di insegnamento linguistico o intendono acquisire competenze in questo settore. Le riflessioni contenute nelle proposte di LINFA, basate su solide basi scientifiche, mirano anche ad avere utili ricadute applicative per meglio orientare interventi di progettazione didattica, per l'elaborazione di sillabi, la creazione di materiali e di prove di valutazione in contesti di apprendimento diversi (in presenza e a distanza) e con una pluralità di profili di apprendenti anche con caratteristiche eterogenee.

Direttore

Donatella Troncarelli - *Università per Stranieri di Siena*

Comitato scientifico

Carmen Argondizzo - *Università della Calabria*

Eleonora Fragai - *Ricercatrice indipendente*

Ivana Fratter - *Università degli Studi di Padova*

Roberta Grassi - *Università degli Studi di Bergamo*

Elisabetta Jafrancesco - *Università degli Studi di Firenze*

Matteo La Grassa - *Università per Stranieri di Siena*

Maria Cecilia Luise - *Università degli Studi di Firenze*

Massimo Maggini - *Università per Stranieri di Siena*

Anthony Mollica - *Brock University, Canada*

Giuseppe Paternostro - *Università degli Studi di Palermo*

Donatella Troncarelli - *Università per Stranieri di Siena*

Andrea Villarini - *Università per Stranieri di Siena*

Grafica

Alessandro Bellucci

I volumi della collana sono sottoposti a *peer review*

ISBN 9788898466061

Titolo Orientarsi in rete



LINFA - 1

Orientarsi in rete

Didattica delle lingue e tecnologie digitali

a cura di

Matteo La Grassa e Donatella Troncarelli

INDICE

Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali: introduzione	<u>7</u>
<i>Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli</i>	

Parte I – Coordinate

1. Didattica delle lingue in prospettiva interculturale	<u>26</u>
<i>Paolo Balboni</i>	
2. Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete	<u>46</u>
<i>Donatella Troncarelli</i>	
3. Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti	<u>66</u>
<i>Andrea Villarini</i>	
4. I Social Network nella didattica dell'italiano L2	<u>86</u>
<i>Emanuela Cotroneo</i>	
5. Il Mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue	<u>118</u>
<i>Ivana Fratter</i>	

Parte II – Esperienze

6. Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning	138
<i>Elisabetta Jafrancesco</i>	
7. La flipped classroom: caratteristiche ed esperienze	176
<i>Alessandra Giglio</i>	
8. Promuovere il dialogo e la consapevolezza interculturale in ambienti virtuali.....	194
<i>Matteo La Grassa</i>	
9. Comunicare l'italiano sul web.2.0: il promo Piazza Italia	224
<i>Eleonora Fragai</i>	
10. Traduzione audiovisiva e consapevolezza pragmatica nella classe d'italiano avanzata	244
<i>Laura Incalcaterra McLoughlin, Jennifer Lertola</i>	
Gli autori.....	266
Indice analitico	270

DIDATTICA DELLE LINGUE IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE

PAOLO E. BALBONI
Università Ca' Foscari, Venezia

1. La pericolosa e fuorviante percezione di nuovo e di moderno in glottodidattica

Considerare nuove cose fermamente ancorate alla tradizione può comportare la perdita di tale ancoraggio, fa correre il rischio di sottovalutare i dati provenienti dall'esperienza, ma soprattutto può portare a un'equazione pericolosa: "nuovo, moderno, innovativo = bene".

Forse bisogna esplorare, sebbene per cenni, tradizione e innovazione in tre concetti che sono chiave per la nostra riflessione in questo contributo: ci riferiamo all' "approccio comunicativo", visto che insegnare una lingua oggi significa applicare la filosofia di tale approccio; alle "tecnologie glottodidattiche", visto il contesto costituito dal volume al cui interno stiamo contribuendo queste riflessioni; alla "dimensione culturale", specifico apporto di questo saggio ai due elementi precedenti. Per quanto in rapida sintesi, possiamo dire quanto segue.

1.1. L'approccio comunicativo

È ben vero che intorno al concetto di comunicazione come oggetto e fulcro dell'insegnamento linguistico si è realizzata la grande rivoluzione glottodidattica degli anni Settanta, ma l'approccio comunicativo

alle lingue non native è una realtà ben più antica di quella che risale a 40 anni fa: nella classicità questo era l'approccio seguito nelle cancellerie dei faraoni o nelle domus romane, e comunicativo era l'insegnamento del latino nei conventi medievali e dell'italiano nelle corti rinascimentali in tutt'Europa: si insegnavano le lingue per comunicare, dove "comunicare" significa sia interagire con altre persone, sia ricevere la comunicazione di filosofi, letterati e perfino le parole di Dio! (Titone 1980; Kelly 1971; Borello 2014; sul mondo antico, Ricucci 2014). La prospettiva comunicativa non si spegne mai del tutto, e già nell'Ottocento sono chiaramente orientati alla comunicazione Berlitz e Parmer, e poi Sweet, Jespersen nel nostro secolo, e poi ancora l'Army Specialised Training Program dell'esercito americano durante la guerra (Balboni 2009).

Certo, sono il Modern Language Project del Consiglio d'Europa, di marca pragmalinguistica, e l'etnografia della comunicazione e la sociolinguistica di Hymes e dei suoi Models of Interaction e On Communicative Competence (1972a, 1972b) a fornire gli strumenti per una fondazione scientifica dell'approccio comunicativo che per secoli era stato basato su logiche intuitive: ma non erano una novità, erano il punto di arrivo di un lungo percorso. Come non era una novità – per restare nelle prospettive dell'ultimo secolo – la considerazione che la comunicazione avviene in "eventi comunicativi", nozione formalizzata da Hymes, caratterizzati da una "situazione sociale", nozione formalizzata da Fishman; né, importante ai nostri fini, era una novità che gli eventi comunicativi erano immersi, calati, permeati dal "contesto culturale", il cui ruolo nella comunicazione è già stato studiato fin dagli anni Trenta da Malinowski e Firth, e dagli anni Cinquanta da Hall e Lado; quindi: l'approccio comunicativo è la prassi nella storia glottodidattica, interrotta per qualche secolo, ma oggi recuperata; e nell'approccio comunicativo il ruolo del contesto culturale è essenziale e non accessorio.

1.2. Le glottotecnologie

Tendiamo a usare come costrutto unitario "nuove tecnologie", come dimostra una scorsa, ancorché rapida, alla Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia disponibile in www.dille.it, anche se in realtà tutti gli studenti di lingue nelle scuole e università sono nati dopo che il compu-

ter aveva conquistato il ruolo primario tra tutte le tecnologie, quindi tanto “nuovo” non è; non solo: da decenni il computer ingloba le tradizionali e per nulla “nuove” funzioni del registratore audio e di quello video, due tecnologie obsolete (ma spesso definite “nuove” da chi confonde la “funzione”, cioè riprodurre o effettuare registrazioni, con la “tecnologia”, la macchina); anche Internet non è più nuova, è più anziana degli studenti, come lo sono chat, mail e così via: sono forse “nuove” per una parte dei docenti, ma non certo per uno studente che va all’esame di maturità: otto anni fa, quando ha iniziato la scuola media e quindi il percorso di individualizzazione e di progressiva padronanza degli strumenti offerti dal mondo, aveva già a disposizione i Social Network, Skype, Youtube, i programmi che scaricano canzoni e video, dizionari online ecc.

Inoltre, il ricorso alle macchine per l’insegnamento delle lingue non è affatto nuovo: i manuali cartacei sono una macchina di trasmissione asincrona di dati multimodali (linguistici e iconici); la lavagna tradizionale è una macchina che serve alla trasmissione e fissazione sincrona, anche se oggi è disponibile una lavagna interattiva e multimediale; gli audio venivano usati fin dall’ASTP citato sopra e poi divennero il fulcro metodologico dell’approccio strutturalistico e dei laboratori linguistici; i film venivano usati fin dall’ASTP anche per una dozzina di ore la settimana, e per tutti gli anni Settanta–Ottanta i manuali d’uso comune erano corredati da diapofilm. Ma basterebbe ricordare che nel 1646 Comenio ha scritto un trattato, *Orbis pictus*, sull’uso delle immagini in didattica...

Accentuare la dimensione innovativa può portare a una spesso grottesca eterogeneità dei fini: per esempio, durante un blackout elettrico o della Rete nelle aule iperattrezzate di LIM e proiettori, se le scuole innamorate del “nuovo” non hanno una vecchia lavagna a muro la didattica abortisce; peggio ancora, è il sottoutilizzo o l’utilizzo gratuito della tecnologia, uso fine a se stesso e non volto all’ottimizzazione del processo di acquisizione e insegnamento: per esempio, la riduzione del computer a voltapagine elettronico, laddove in molti casi sarebbe più semplice voltare pagine di carta; e così via.

Quindi: il supporto tecnologico per l’insegnamento delle lingue e, in particolare, della cultura legata a una lingua ha una tradizione secolare, anche se dalle incisioni colorate di Comenius siamo passati al video in alta definizione di oggi.

1.3. *La cultura, la civiltà, la dimensione interculturale*

I ragazzini latini non imparavano il greco perché ne avessero particolarmente bisogno, soprattutto dal primo secolo in poi: ma attraverso la lingua penetravano nella cultura greca, che sentivano come modello di riferimento e che garantiva prestigio sociale. Gli aristocratici, i governanti, gli uomini d'arme e di commercio, dopo l'eclissi del latino nel XVII secolo, studiavano le lingue per scopi pragmatici e non culturali, ma lo loro figlie e mogli le studiavano per avvicinarsi alla musica e alla letteratura, alla way of life lussuosa delle altre corti, alle culture ritenute punti di riferimento e marcatrici di prestigio sociale.

Negli anni Venti e Trenta, quasi un secolo fa, Malinowski e Firth teorizzavano l'impossibilità di studiare una lingua senza studiarne la cultura; negli anni Trenta e Quaranta Sapir e Whorf teorizzavano il fatto che la cultura, e particolarmente il linguaggio, guidassero perfino la nostra percezione della natura. Nell'ASTP dell'esercito americano, tra il 1943 e il 1945, ben 12 ore su 36 erano dedicate agli area studies, supportati da dischi e film.

Negli anni Settanta si formalizza l'approccio comunicativo, abbiamo ricordato sopra, e la sua sintesi era che per comunicare correttamente servisse la competenza linguistica, per comunicare efficacemente servisse la competenza pragmalinguistica, per comunicare appropriatamente ed evitare errori che possono inficiare il buon esito dello scambio comunicativo anche tra parlanti pienamente padroni della lingua servisse la competenza socio-culturale. Quest'ultima ha tre dimensioni:

- a. sociolinguistica, che in questo caso focalizza principalmente i registri: se gli errori di registro prevalgono sulla correttezza formale, impediscono l'efficacia pragmatica;
- b. cultura quotidiana, materiale, *way of life*: dall'organizzazione urbana a quella della scuola, dall'articolazione dei pasti ai loro componenti ecc. sono necessarie conoscenze specifiche per poter interagire in un dato Paese;
- c. civiltà, cioè valori di riferimento, *way of thinking*: l'idea che un popolo ha di uomo, di giustizia, di relazioni umane e sociali, e così via. Sono gli elementi che definiscono l'identità di quel popolo, i cui membri vi

si riconoscono perché condividono questi modelli di classificazione e valutazione della realtà.

Caon (2013-2014) ha ripreso la ricerca glottodidattica italiana dagli anni Sessanta e ha studiato il mutare dell'idea di cultura e civiltà nell'insegnamento delle lingue straniere nel nostro Paese e a quel saggio rimandiamo per l'approfondimento limitandoci qui a sintetizzarne il filo conduttore:

- a. negli anni Sessanta-Settanta, all'inizio della rivoluzione copernicana in glottodidattica, come attestato dal primo convegno sul tema organizzato in Italia da Freddi (1968), la cultura/civiltà di un popolo è vista come condizione utile, e in alcuni casi necessaria, per interagire con i membri di quel popolo. L'idea di fondo è che si studi la civilisation per comunicare con i francesi, la Landeskunde per comunicare con i tedeschi, la culture per l'inglese (britannico, all'epoca);
- b. negli anni Ottanta-Novanta si consolida il percorso di integrazione europea, e quindi incomincia ad affacciarsi l'idea che serva approfondire non solo la civilisation francese o la Landeskunde tedesca, ma anche cercare una prospettiva più ampia e inclusiva che formi il nuovo cittadino europeo, come recitano molti documenti e studi del Consiglio d'Europa dedicati all'educazione interculturale anche attraverso la lingua (Byram, Zarate 1994, 1997; Byram, Zarate, Neuner 1997; Grima Camilleri 2002; Byram 2003);
- c. alla fine degli anni Novanta la prospettiva muta radicalmente: la globalizzazione di fine secolo trasforma l'inglese in lingua franca: quindi la dimensione interculturale non è più uno-a-uno, un italiano che interagisce con un francese e quindi deve conoscere la cultura di quel popolo, ma è uno-a-x, in cui l'incognita x include tanto il turista brasiliano quanto il venditore cinese, tanto l'oligarca russo quanto lo studente finlandese in Erasmus (un approfondimento si può avere in Brutt-Griffler 2002; McKay 2002; Seidlhofer 2004; Graddol 2006).

Il nostro primo volume dedicato alla comunicazione interculturale – che era anche il primo in Italia – è del 1999: sono gli anni in cui dai corsi di lingue delle aziende, dagli studenti in Erasmus, dalle persone

impegnate nel turismo e nell'import/export viene la richiesta di punti di riferimento, di guide che li aiutino a evitare le principali criticità della comunicazione in lingua straniera o in lingua franca tra persone di diverse culture. L'idea di fondo di quel volume, conservata fino alle nostre ricerche più recenti nel settore (Balboni, Caon 2014 e 2015) è quella di sostituire all'impossibile insegnamento della comunicazione interculturale *tout court* l'insegnamento di un "modello di analisi e descrizione" della comunicazione interculturale in modo che sia utilizzabile per sviluppare una competenza comunicativa interculturale (in America si usa *intercultural communication competence*, che definisce una competenza nella comunicazione interculturale, mentre in Europa prevale *intercultural communicative competence*, in cui è la competenza comunicativa a essere declinata in prospettiva interculturale. In America non c'è interesse per la natura epistemologica della *intercultural communication competence* quanto piuttosto per l'uso di questa nozione in prospettiva meramente commerciale in attività di valutazione della competenza in aziende multinazionali, nell'esercito, nelle università).

La parola chiave del nostro percorso di definizione del modello di competenza comunicativa interculturale è "modello" e anch'essa, come le tre nozioni che stiamo scorrendo in questo primo paragrafo, non è affatto una novità, risale alle idee platoniche e, più recentemente, alla teoria dei modelli elaborata tra gli anni Trenta e Sessanta da Tarski e collaboratori, teoria nata in ambito linguistico ma poi utilizzata soprattutto in ambito matematico (per un approfondimento, rimandiamo al nostro libro di epistemologia dell'educazione linguistica, del 2011). In estrema sintesi, un modello è una struttura concettuale che, fino alla sua falsificazione, pretende di essere capace di descrivere un fenomeno in ogni luogo e tempo: l'ipotesi è che questo modello descrivesse i problemi di comunicazione interculturale tra gli Achei e i loro alleati asiatici davanti a Troia, quello dei proconsoli romani che governavano le province, quello tra i vincitori della guerra seduti a Yalta, quello degli studenti d'oggi che vanno in Erasmus e quello del Dr Spock con il capitano Kirk sulla *Enterprise*.

2. Un modello di competenza comunicativa in prospettiva interculturale

Nel mondo e in Italia si sono succeduti vari modelli di competenza comunicativa in questi quarant'anni, ma nei primi anni del nostro secolo abbiamo cercato di tradurre le varie definizioni in un modello più ampio, che includesse la competenza comunicativa in ogni lingua – materna, straniera, classica – in ogni tempo e luogo.

Riprendiamo dal nostro manuale del 2012 la più recente versione del modello e la sua descrizione con un grafico (cfr. fig.1) può facilitare l'esplorazione di questo fondamentale concetto:

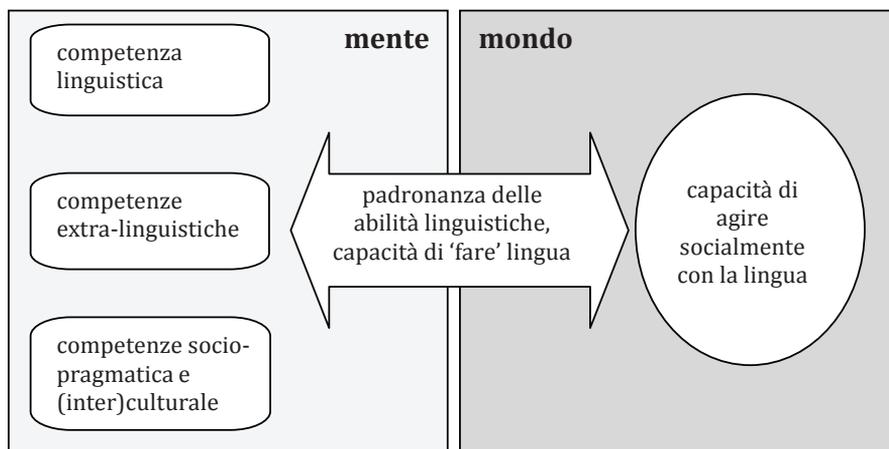


fig. 1. Un modello di competenza comunicativa in una data lingua.

Lo schema si legge come segue: la competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come “esecuzione” nel mondo;

- a. nella mente ci sono tre nuclei di competenze che costituiscono il “sapere la lingua”:
 - la competenza linguistica, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico-sintattico, testuale, lessicale-semantico;
 - le competenze extralinguistiche, cioè la capacità di comprendeere

- re e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti e del vestiario (competenza oggettemica);
 - il nucleo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;
- b. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle cosiddette abilità linguistiche; questo meccanismo di attualizzazione della competenza costituisce la 'padronanza' di una lingua; la freccia centrale è duplice: da un lato, le competenze mentali divengono performance nel mondo, dall'altro, dal mondo arrivano testi e altri input che integrano, perfezionano, modificano, correggono le nostre 'grammatiche' mentali;
- c. i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza contribuiscono a eventi comunicativi, governati da regole sociali, pragmatiche, culturali (una tavola rotonda in un convegno ha regole diverse da quelle di una conversazione sullo stesso tema e con le stesse persone ma realizzata al bar): è il "saper fare con la lingua".

Questo modello tenta di descrivere la competenza comunicativa nella lingua (o lingue) più importante, quella materna, e in altre lingue moderne o classiche.

Nel momento in cui l'evento comunicativo include due madrelingua di due lingue e culture diverse, nasce la necessità di articolare più in profondità il modello visto sopra per renderlo adeguato a descrivere una situazione più complessa. Riprendiamo il diagramma da Balboni, Caon (2015):

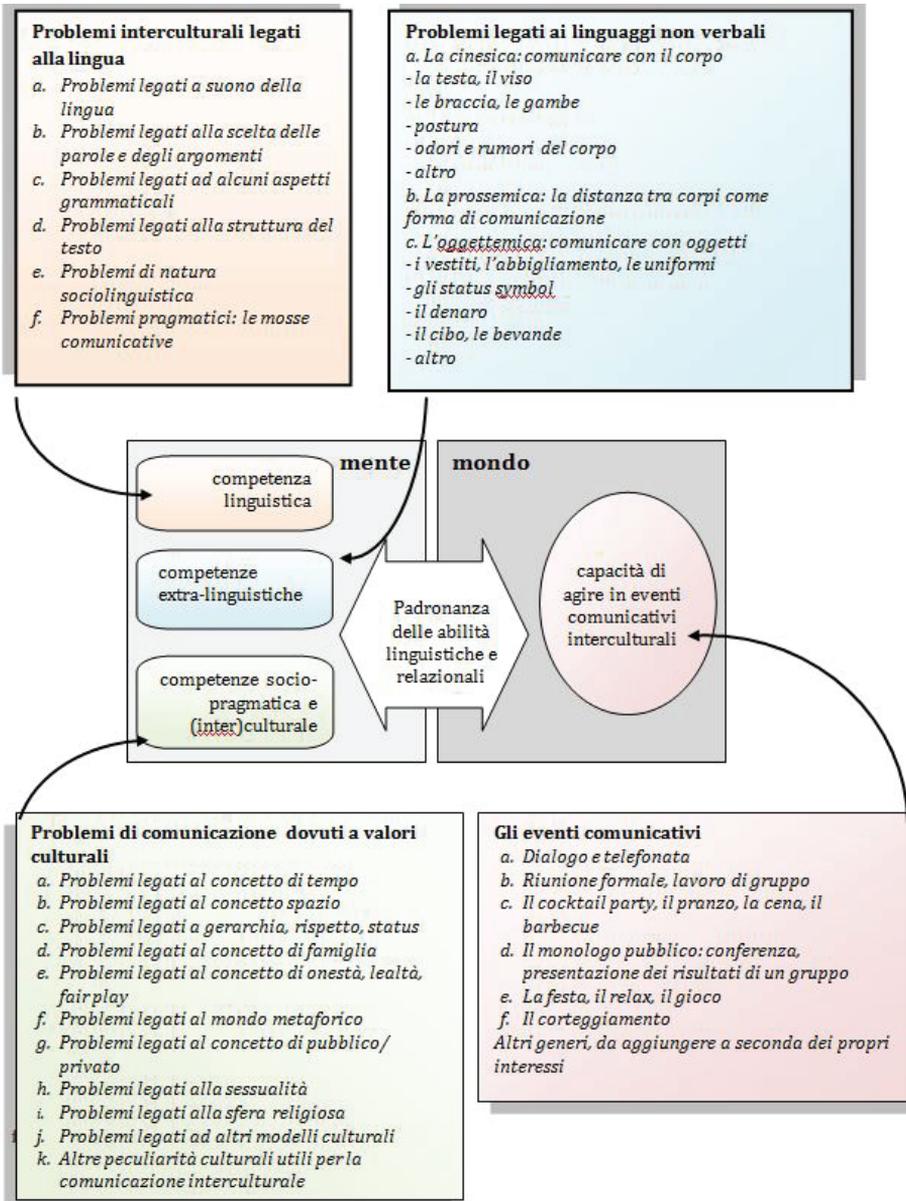


fig. 2. Espansione dei punti critici nelle varie caselle della figura 1, nel momento in cui gli interlocutori appartengono a lingue/culture differenti. Questa griglia è alla base della mappa internazionale della comunicazione interculturale in www.unive.it/labcom.

I riquadri, come risulta evidente, non fanno altro che riprendere lo schema

di competenza comunicativa della prima figura e poi individuare per ciascuno i punti critici.

La padronanza, cioè il fascio di abilità che da un lato portano le idee e le competenze in lingua e comunicazione verso il mondo, e dall'altro consentono di portare la lingua e la comunicazione dal mondo alla mente, è l'unico elemento sostanzialmente differente tra il modello base di competenza comunicativa e quello di competenza comunicativa interculturale, che richiede non solo abilità "linguistiche" ma anche abilità "relazionali" (la cui natura può essere approfondita, oltre che nei capitoli che vi ha dedicato Caon nel volume Balboni, Caon 2015, in Scavi 2003; Albiero, Matriardi 2006; Boella 2006; Anagnostopoulos et al. 2008; Luatti 2011):

- a. saper osservare, decentrarsi e straniarsi, cioè saper azzerare l'impatto di esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto con persone di altre culture: decentrarsi significa vedere l'evento da una posizione "terza", quasi osservando se stessi dall'esterno; straniarsi significa cercare un distacco emotivo rispetto alla situazione, per evitare che reazioni emozionali creino filtri – è la situazione più tipica di crisi interculturale: un gesto, una parola, un atto neutro di un interlocutore viene percepito come offensivo o aggressivo, quindi secondo due categorie emozionali, dall'altro interlocutore;
- b. saper sospendere il giudizio, per evitare il rischio visto nelle ultime righe del punto (a). Categorizzare gli input è essenziale per vivere, ed è quanto le emozioni, valutate cognitivamente, insegnano all'essere umano, che compie operazioni di classificazione (bene/male, tranquillo/pericoloso, amichevole/aggressivo ecc.) in tempo reale, per poter reagire appropriatamente. Nella comunicazione interculturale la reazione deve essere sospesa, eventualmente giungendo a chiedere un *feedback* esplicativo: «scusa, in Italia questo tuo gesto è molto offensivo: volevi offendermi o nel tuo paese non lo è?»;
- c. saper relativizzare, cioè avere la consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà;
- d. saper ascoltare attivamente: significa superare le dicotomie viste al punto (b) e, sulla base della consapevolezza descritta al punto 'c', porsi nello stato di chi ascolta una persona intelligente, che per default non è nemica, stupida, aggressiva ecc.: ascoltare per cogliere spiegazioni implicite di alcuni atteggiamenti, per vedere se un dato per noi nega-

tivo viene tranquillamente superato nel resto del discorso, e così via. L'ascolto attivo non è solo ascolto, può anche includere le richieste di *feedback* viste sopra, o può includere verifiche attraverso un riassunto, una sintesi di quanto detto;

- e. saper comprendere emotivamente: le emozioni giocano un ruolo primario nella comunicazione interculturale e vanno quindi consapevolizzate e controllate; i due meccanismi di base sono "l'empatia", ovvero la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo, e "l'exotopia" ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità – e riconoscere questa diversità, spesso irritante o paurosa, come naturale, ovvia;
- f. saper negoziare i significati: non sempre le differenze di cui sopra ci sembrano accettabili, dal banale problema della gestione del catarro in un evento con cinesi, in cui la negoziazione è semplice («per favore, non sputare, mi dà il voltastomaco», «e tu, per favore, non soffiarti il naso, mi dà il voltastomaco») a problemi più complessi, come l'invito ad una lapidazione pubblica in Arabia o a una corrida in Spagna. Al di là di questi casi estremi, il negoziare, il chiedere l'interpretazione corretta, l'evidenziare gli scopi per cui è stata detta una parola o eseguito un gesto è fondamentale per una competenza comunicativa efficiente.

(Ci sono possibilità di approfondimento ulteriore passim in molte delle opere citate e soprattutto in studi di origine americana, dove l'attenzione alla valutazione della competenza interculturale – non della competenza comunicativa interculturale – ha prodotto molta ricerca: Casmir 1997; Martin, Nakayama, Flores 2002; Chen 2003; Samovar, Porter 2003; Chen, Starosta 2005; Bowe, Martin 2007; Cooper, Calloway-Thomas, Simonds 2007; Bratt Paulston, Kiesling, Rangel 2012; Ting-Toomey, Chung 2012).

3. Didattica delle lingue in prospettiva interculturale

Fondiamo a questo punto le riflessioni che abbiamo svolto nei paragrafi precedenti e consideriamole in prospettiva glottodidattica, focalizzandoci sul ruolo dei progettisti dei materiali didattici e di coloro che usano in classe tali materiali, i docenti.

La fonte necessaria dell'acquisizione di qualunque conoscenza è l'input: ed

è questo che forniscono materiali e insegnanti, insieme alla guida per la loro analisi e interiorizzazione, fornendo quello che Bruner chiama *Language acquisition support system*, in modo da attivare il *Language acquisition device*. Ora, quale input è necessario, e di che natura, e attraverso quali strumenti, e con quali metodologie di fruizione, ai fini di lavorare anche sulla dimensione interculturale quando si insegna una lingua non nativa, straniera o classica che essa sia?

- a. *Input verbale*: tutti i dialoghi e le letture presentano modelli culturali propri del paese o dei paesi di cui si studia la lingua, nonché potenziali punti di attrito interculturale laddove quei modelli non sono simmetrici ai corrispondenti modelli culturali italiani (presupponendo l'italiano come lingua/cultura materna degli studenti).

La lingua, per usare la metafora freddiana, è il precipitato di una cultura, è il modo in cui una cultura si trasmette e si evolve, quindi ogni input verbale dato in aula è potenzialmente utile sia per l'acquisizione linguistica sia per quella interculturale, purché l'attenzione venga attivata, purché vengano forniti strumenti di osservazione e di classificazione;

- b. *input audiovisivo*: la mappa della comunicazione interculturale presente come *work in progress* ad accesso libero in www.unive.it/labcom mostra chiaramente come le principali differenze interculturali in ambito comunicativo (quindi non quelle relative alle differenze nei valori e nell'organizzazione sociale) siano collocate nella casella del diagramma (vedi p. 2) che include la competenza extralinguistica e cioè la comunicazione gestuale (cinesica), l'uso comunicativo della distanza interpersonale (prossemica), la funzione comunicativa di oggetti, vestiario, status symbols ecc. (oggettemica).

Nell'input di tipo (a) i linguaggi non verbali non sono visibili quindi necessariamente sfuggono, mentre nei materiali audiovisivi essi sono chiari ed evidenti spesso anche senza la mediazione dell'insegnante; esistono materiali di supporto preziosi, come il Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale (Caon 2010) che ha anche una versione video, esistono molti video su Youtube, di solito di natura comica – e in cui le vittime principali sono gli italiani, che “parlano con le mani”.

I materiali didattici sono molto raramente accompagnati da video, per ovvie ragioni di costi, per cui il compito di reperirli è affidato all'insegnante che esplora google;

- c. *input letterario*, categoria in cui includiamo anche canzoni e cinema: è una tipologia di testi spesso usati in didattica a livelli avanzati, che ha come caratteristica l'estrema cura con cui sono costruiti dall'autore, dal regista, dal cantautore – cura linguistica e cura culturale, cura di forma e cura di

contenuto.

Proprio per questa attenzione a ogni dettaglio della comunicazione (verbale e non) e del contesto culturale gli elementi di carattere interculturale emergono spesso con maggiore evidenza che negli input di tipo (a) e (b). In questo senso, dunque, il cinema è forse lo strumento più potente per avviare gli studenti all'attenzione interculturale (sull'intersezione tra educazione linguistica, letteraria e interculturale si veda Caon, Spaliviero 2015).

Come utilizzare questi tre tipi di input per far emergere elementi sia intraculturali, cioè propri della cultura che si esprime nella lingua straniera o classica oggetto di studio, sia interculturali, che cioè possono creare problemi di intercomprensione e di relazione interpersonale?

Come trasformare l'osservazione e la classificazione dei punti critici nello sviluppo di una abilità relazionale *non scholae sed vitae?*

Il problema chiave che si trova a fronteggiare chi vuole insegnare la comunicazione interculturale (atto che in apertura abbiamo definito "impossibile") è costituito dalla massa di possibili differenze interculturali: essa è enorme ed è spesso difficile da percepire a causa del fatto che spontaneamente applichiamo all'ermeneutica della altre culture i nostri valori culturali, quelli che nella metafora di Hofstede sono noti come *softwares of the mind*: leggiamo in greco racconti di stupri e applichiamo il nostro orrore, laddove gli stupratori erano déi ed eroi, e questi ultimi erano quasi sempre il frutto di uno stupro; vediamo in un film danese come il Pranzo di Babette i commensali puritani che mangiano in silenzio e interpretiamo questa scelta comunicativa come disapprovazione per un pranzo troppo ricco e tentatore, ma l'interpretazione è frutto di una dissimmetria culturale: in Italia è vietato tacere a tavola, in Danimarca lo si può tranquillamente fare e, anzi, una persona educata non si dedica allo small talk mentre mangia; vediamo in telefilm americani colleghi di polizia, che dipendono completamente l'uno dall'altro e passano giornate insieme, che si sono più volte salvati vicendevolmente la vita, ma che non parlano delle proprie malattie o dei propri problemi familiari perché vogliono la privacy, colleghi che si separano dopo anni di lavoro comune senza neppure toccarsi, senza abbracciarsi, per l'orrore della comunicazione basata sul contatto prossemico, ma che noi rischiamo di interpretare come freddezza emozionale, frutto di chissà quali divergenze maturate in puntate precedenti che non abbiamo visto...

Di fronte a tale massa di possibili punti critici, quello che l'insegnante di lingua non nativa può insegnare è costituito da due processi: "osservare" e "classificare". Per farlo è necessario prendere a riferimento una mappa come quella che abbiamo riprodotta, in termine di modello, nel paragrafo 2: trasformata

in file word (o scaricata come tale dal sito LabCom, citato sopra) la lista dei punti critici diviene l'indice di un manuale personale, o di classe, un manuale da continuare a scrivere *lifelong* a seconda degli incontri che la vita proporrà, dei viaggi, dei libri, dei film, degli aneddoti sentiti da amici e colleghi, e così via.

La metodologia per realizzare questi processi è legata alla loro natura:

- a. osservare: “guardare” un video non significa “osservare”, perché quest’ultimo verbo è connotato dall’intenzionalità e da uno sforzo di analisi; né l’osservazione analitica è spontanea nella lettura di un racconto o di un articolo di giornale o nell’ascolto di una canzone in lingua straniera: l’osservazione interculturale, così come quella linguistica, va guidata dall’insegnante, regista dell’insegnamento, language acquisition support master, colui che, per dirla con Von Humboldt, non insegna la lingua straniera ma crea le condizioni perché qualcuno l’apprenda.

In ogni input che presenta ai suoi studenti l’insegnante può aggiungere all’osservazione finalizzata alla lingua anche l’osservazione di un elemento interculturale esplicito o implicito in quel testo; esistono tecniche didattiche che facilitano questa operazione: per esempio, guardare uno spezzone di film o di un talk show o di una pubblicità togliendo l’audio consente di focalizzare l’attenzione sui gesti, sulle espressioni, sulla distanza interpersonale, sugli oggetti usati in funzione comunicativa, sulle ‘divise’, da quella di uomo di successo a quella di casalinga;

- b. classificare all’interno della griglia quegli elementi emersi dall’osservazione che sono diversi dagli omologhi elementi italiani, costruendo lezione dopo lezione il proprio manuale di comunicazione interculturale.

L’atto conclusivo di un processo di acquisizione è costituito dalla verifica e dalla conseguente valutazione. È possibile valutare la competenza comunicativa interculturale? Gli americani lavorano moltissimo in questo ambito (si vedano sul tema Bennet 1993, 2001; Fantini 2000; Oudenhoven, Van Der Zee 2002; Deardorff 2006, 2011; Kupka, Everet 2007; Dervin 2010), ma le loro ricerche e i molti convegni organizzati dalla AFS (che in Italia è nota come Fondazione Intercultura) ci hanno convinto che sia uno sforzo inutile perché offre risultati inattendibili, e questo per due ragioni:

- a. la difficoltà, se non impossibilità, di osservare e valutare un comportamento autentico: la valutazione misura un comportamento dal quale si induce un’ipotesi sulla competenza, ma bisogna che i comportamenti siano per quanto possibili autentici. Osservare in classe la comprensione di un testo scritto

o orale, per quanto la situazione non sia socialmente autentica, mostra un processo autentico, che avviene autenticamente in quel momento, la comprensione; lo stesso vale per l'interazione con gli esaminatori o per la realizzazione un monologo (sebbene prodotti in situazioni di ansia, in entrambi i casi: dato di cui tener conto), e vale per un testo scritto dallo studente, per scelte multiple lessicali o grammaticali ecc.: il valutatore può risalire sebbene con una certa approssimazione dalla performance alla competenza e può classificarla, per esempio, di livello B1; per osservare la competenza comunicativa interculturale bisognerebbe porre lo studente all'interno di una situazione interculturale autentica, ma ciò è impossibile nella maggior parte delle situazioni didattiche; metterlo di fronte a un video consente di verificare la capacità di osservazione, ma questa non coincide con la capacità d'uso, di azione sociale in contesti interculturali, allo stesso modo in cui saper osservare la lingua e classificarne le parole secondo le parti del discorso non significa saper usare la lingua; bisognerebbe creare una pluralità di situazioni di possibile attrito interculturale (attrito linguistico, extralinguistico, socio-pragmatico, relazionale: gli elementi del modello), il che è realisticamente impossibile;

- b. ammesso che fosse possibile, c'è un elemento centrale della competenza comunicativa interculturale che non risulterebbe valutabile: l'atteggiamento interculturale e relazionale.

Nella valutazione linguistica non sono in campo atteggiamenti: il fatto che nelle frasi secondarie in tedesco il verbo vada nell'ultima posizione mentre nelle principali è in seconda posizione non è legato a un atteggiamento emozionale e di gusto dello studente, sic est e tanto basta; nella valutazione interculturale c'è sì una possibile dimensione "grammaticale" costituita da "regole" che si possono conoscere, per esempio il fatto che non si tocca il capo di un musulmano, che il gesto a V con indice e medio significa "vittoria" se il palmo è rivolto verso l'interlocutore mentre è un insulto con il palmo tenuto verso chi parla, che l'OK con il pollice alzato è un insulto nel sud est asiatico e quello fatto con il cerchio di pollice e indice lo è in Russia ecc.; ma nella valutazione interculturale bisognerebbe misurare soprattutto l'abilità di saper sospendere il giudizio quando c'è un incidente, di saper negoziare i significati extralinguistici e valoriali che costituiscono potenziali punti d'attrito, e così via: questi "saper fare" interculturali non sono elenchi di *can do's* come quelli del Framework, sono atteggiamenti e strategie, e in quanto tali non sono valutabili se non molto intuitivamente e in maniera soggettiva. Cioè inutile, ai fini di una valutazione seria.

È possibile, dunque, un insegnamento delle lingue straniere e classiche che tenga conto della dimensione interculturale oltre che di quella intraculturale?

È possibile, non è un problema di approccio, di tecnologie, di metodologia – solo di sensibilizzazione al problema e di attenzione a quel grande fascio di messaggi che si affianca, nella comunicazione autentica, alla lingua.

È solo un problema di formazione dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Albiero P., Matricardi G., 2006, *Che cos'è l'empatia*, Roma, Carocci.
- Anagnostopoulos K., Germano F., Tumiatì M. C., 2008, *L'approccio multiculturale: interventi in psicoterapia, counseling e coaching*, Roma, Sovera.
- Balboni P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, Utet Università.
- Balboni P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- Balboni P. E., 2012³, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- Balboni P. E., Caon F., 2014, *A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence*, «Journal of Intercultural Communication», 35, testo html senza indicazione pagine. URL: <http://immi.se/intercultural/> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Balboni P. E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Bennet M., 1993, *Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in Paige R.M., (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press, pp. 21-71.
- Bennet J., Bennet M., 2004, *Developing Intercultural Sensitivity: an Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*, in Landis D., Bennett J., Bennett M. (eds.), *Handbook of Intercultural Training*, 3rd ed., Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 147-165. URL: <http://goo.gl/CJUq9N> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Boella L., 2006, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Torino, Cortina.
- Borello E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pisa, Pacini.
- Bowe H., Martin K., 2007, *Communication Across Cultures. Mutual Understanding in a Global World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bratt Paulston C., Kiesling S. F., Rangel E. S. (eds.), 2012, *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*, New York, Blackwell.
- Brutt-Griffler J., 2002, *World English: a Study of its Development*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram M. (a cura di), 2003, *Intercultural Competence*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Byram M., Zarate G. (eds.), 1994, *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Byram M., Zarate G., 1997, *The Sociocultural and Intercultural Dimension in Language Learning and Teaching*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Byram M., Zarate G., Neuner G., 1997, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Londra, Multilingual Matters.
- Caon F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- Caon F., 2013-2014, *Cultura e civiltà nella didattica delle lingue. una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita*, «Scuola e Lingue Moderne», 6-9/2013, prima parte, pp. 23-28; 4-5/2014, seconda parte, pp. 10-15.
- Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione linguistica, educazione letteraria, educazione interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci/Loescher.
- Casmir F. L. (a cura di), 1997, *Ethics in Intercultural and International Communication*, Mawah NJ, Erlbaum.

- Chen G. M., Starosta W. J., 2005, *Foundations of intercultural communication*, Lanham Md., University Press of America.
- Cheng W., 2003, *Intercultural Conversation*, Amsterdam, Benjamins.
- Cooper P. J., Calloway-Thomas C., Simonds C. J., 2007, *Intercultural Communication: A Text with Readings*, Boston, Allyn & Bacon.
- Deardorff D. K., 2006, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student*, «Journal of Studies in International Education», 10, pp. 241-246. URL: <http://goo.gl/xBR81o> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Deardorff D. K., 2011, *Assessing Intercultural Competence*, «New Directions for Institutional Research», 149, pp. 65-79. URL: <http://goo.gl/W28pOQ> (ultimo accesso: giugno 2015).
- Dervin F., 2010, *Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a Critical Review of Current Efforts*, in Dervin F., Suomela-Salmi E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*, Berna, Lang, pp. 157-173. URL: <http://goo.gl/oBze7> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Fantini A. E., 2000, *A Central Concern: Developing Intercultural Competence; adapted from the 1994 Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force*, Brattleboro, Brattleboro University 25-42. URL: <http://goo.gl/A1mr9Z> (ultimo accesso: giugno 2015).
- Freddi G. (a cura di), 1968, *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italiana.
- Graddol D., 2006, *English Next*, Londra, British Council. URL: <http://goo.gl/2QcXCp> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Grima Camilleri A., 2002, *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Graz, ECML. URL: <http://goo.gl/BOAKZx> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Hymes D., 1972a, *Models of Interaction of Language and Social Life*, in Gumpers J. J., Hymes D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 35-71. URL: <http://goo.gl/UybVeo> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Hymes D., 1972b, *On Communicative Competence*, in Pride J. B., Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293. URL: <http://goo.gl/Ut0Dmb> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Kelly L. G., 1971, *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, Rowley, Newbury House.
- Kupka B., Everett A., 2007, *The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research*, «Intercultural Communication Studies», 2, pp. 18-36. URL: <http://goo.gl/GeUGpz> (ultimo accesso: 01.06.2015).
- Luatti L., 2011, *Mediatori Atleti dell'Incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*, Gussago, Vannini.
- Martin N. J., Nakayama K. T., Flores A. L., 2002, *Readings in Intercultural Communication*, New York, McGraw-Hill.
- McKay S., 2002, *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*, Oxford, Oxford University Press.
- Oudenhoven J. P., Van der Zee K. I., 2002, *Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: the Multicultural Personality Questionnaire*, «International Journal of Intercultural Relations», 26 (6), pp. 679-694.
- Ricucci M., 2014, *Storia della glottodidattica*, Roma, Armando.
- Samovar L. A., Porter R. E. (eds.), 2003, *Intercultural Communication: a Reader*, Belmont CA, Wadsworth.
- Sclavi M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori.
- Seidlhofer B., 2004, *Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca*, «Annual Review of Applied Linguistics», 24, pp. 209-239.

Ting-Toomey S., Chung, L. C., 2012, *Understanding Intercultural Communication*, Oxford, Oxford University.

Titone R., 1980, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.