

Tesina finale di approfondimento

Anno di prova

Ins. Trusgnach Arianna

Breve manuale sul plurilinguismo



Istituto Comprensivo di Tarcento

A.S. 2014-2015

Plurilinguismo/multilinguismo

Fin dalla loro istituzione, l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa si sono occupati di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica; l'analisi davvero notevole di ricerche, documenti, programmi europei in merito testimonia l'interesse per le lingue. Sia per la UE che per il Consiglio d'Europa, uno dei fattori chiave dell'identità del vecchio continente è la diversità linguistica intesa come valore da difendere e promuovere. L'Unione europea sviluppa, perciò, le sue politiche di protezione e promozione linguistica sia per motivi di identità culturale sia perché ritiene che una società multilingue sia più solidale e ricca socialmente ed economicamente ¹.

“ Il Quadro comune europeo di riferimento (QCER) definisce la competenza plurilingue in stretta connessione con quella pluriculturale. Secondo il QCER, essa consiste nella “capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture”².

Per gli autori del *Quadro* il plurilinguismo, quindi, è la conoscenza di diverse lingue straniere e la loro compresenza nel contesto sociale promuove una interazione reale tra di esse. “Il plurilinguismo e il pluriculturalismo non sono la somma delle conoscenze di diverse lingue e culture; essi si realizzano quando i processi che portano a dar vita alle diverse esperienze di apprendimento linguistico conducono l'individuo a modificare il proprio modo di apprendere, prima di tutto, in quanto le conoscenze e le abilità comunicative acquisite in una lingua e attraverso una cultura interagiscono con le altre lingue e le altre conoscenze culturali che si stanno apprendendo o che si sono apprese”³.

Più comunemente, con il termine *plurilinguismo* si designa la condizione in cui due o più lingue siano parlate da uno stesso individuo⁴.

Questa competenza è per sua natura:

- disequilibrata, poiché è naturale possedere in modo diverso le varie lingue che si conoscono. Tramonta, infatti, l'idea del “parlante nativo ideale” a cui rifarsi;
- parziale, poiché nemmeno il parlante nativo conosce in modo completo una lingua;

¹ M. LUISE, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2 (2013), pagg. 525-526

² <http://www.esp-pel.it/328d518.html>

³ M. MEZZADRI, *Per una ricezione consapevole del Quadro di riferimento Europeo*, in In.it n.15, 2005

⁴ V. ORIOLES in <http://www.orioles.it/materiali/pn/plurilinguismo2.pdf>

- imperfetta, dato che nessuno ha una perfetta padronanza di tutte le componenti di una lingua (orale, scritta ecc.);
- in evoluzione, poiché essa cambia continuamente, a seconda dell'esposizione alle diverse lingue⁵.

Accanto a 'plurilinguismo', nei documenti europei troviamo spesso il termine *multilinguismo*, che Curci ha definito come "un dato di fatto, la coesistenza di più idiomi in uno stesso contesto, senza che questi necessariamente si integrino. Il termine 'multilinguismo' richiama l'idea di accumulo, di giustapposizione, piuttosto che quella di integrazione"⁶.

In realtà, nella distinzione tra i significati dei due termini, c'è ancora una leggera confusione. Tomassetti, addirittura, ne fa una cronistoria e giunge alla conclusione che " sembrerebbe potersi dire, in base all'analisi della letteratura e della diffusione di tale termine nei documenti europei, che il termine inglese *multilingualism* stia diventando una sorta di iperonimo⁷, rilevato così in molti casi anche in italiano, in cui l'uso del termine multilinguismo viene usato in alcune traduzioni quasi come calco dall'inglese"⁸. Noi lo useremo in tal senso per evitare confusioni generalizzate, pur essendo consapevoli che esistano delle differenze a cui, però, non si è data ancora una reale chiarezza. Ci riserviamo di utilizzarle, in futuro, come accezioni differenti alla luce di ulteriori approfondimenti.

Il QCER sostiene che per sviluppare multilinguismo basta semplicemente diversificare l'offerta linguistica in una scuola o in un sistema scolastico o "incoraggiando gli allievi a studiare più di una lingua straniera, oppure riducendo la posizione dominante dell'inglese nella comunicazione internazionale"⁹.

"Gli organismi europei puntano e investono nella nascita e nella crescita di un cittadino europeo consapevole delle proprie peculiarità linguistiche e culturali ma nello stesso tempo aperto al dialogo con altre lingue e culture, da "costruire" soprattutto attraverso programmi educativi e formativi. Il multilinguismo va quindi a caratterizzare diversi aspetti della società europea: aspetti identitari, interculturali, educativi, economici"¹⁰.

Dal punto di vista sociale e culturale la presa di posizione dell'Europa a favore del multilinguismo è netta. "Il vantaggio di conoscere le lingue straniere è incontestabile. La lingua

⁵ Cfr. <http://www.esp-pel.it/328d518.html>

⁶ A.M. CURCI, *Educazione plurilingue: percorsi*, in <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Promuovere/competenza.pdf>, pag. 1

⁷ In linguistica, termine indicante un'unità lessicale di significato più generico ed esteso rispetto a una o più altre unità lessicali che sono in essa incluse (<http://www.treccani.it/vocabolario/iperonimo/>)

⁸ R. TOMASSETTI, *Le competenze dei docenti e dei formatori di Italiano L2*, Ortica editrice, Aprilia 2014, pagg. 30-34

⁹ CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano 2002, pag.5

¹⁰ M.C.LUISE, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, pag. 530

aiuta a comprendere altri modi di vivere che a loro volta spianano la strada alla tolleranza interculturale. Le competenze linguistiche aumentano inoltre le possibilità di lavorare, studiare e viaggiare in tutta Europa e permettono la comunicazione interculturale”¹¹

L’azione dell’Unione Europea nei confronti dello sviluppo del multilinguismo mira soprattutto all’accostamento precoce alle lingue. In particolare si sottolinea la necessità di inserire le lingue nei curricula fin dalla scuola pre-primaria oltre che nella formazione e aggiornamento degli insegnanti. Inoltre auspica la ricerca e la diffusione di metodologie e tecnologie didattiche adatte ai bambini¹².

Tra gli elementi chiave di una politica educativa mirata alla diffusione del plurilinguismo individuati da Lüdi, oltre a quello di sviluppare repertori plurilingui multipli e dinamici, sostenendo l’allargamento continuo delle competenze linguistiche, e oltre a quello di prevedere competenze parziali che tengano conto dei bisogni reali degli apprendenti, troviamo la necessità di “iniziare precocemente l’insegnamento delle lingue, al più tardi all’inizio della scuola primaria”.¹³

Secondo lo studioso, il bambino deve essere immerso in un “bain de langue” (bagno linguistico) affinché sia messo nelle condizioni di apprendere una lingua non come materia curricolare, ma di assimilarla in modo naturale, semplicemente come lingua per comunicare¹⁴.

In particolare, Fabbro fa notare che lo sviluppo fonologico si completa a sei anni, quello grammaticale a otto, quello lessicale dura tutta la vita. Un bambino immerso nella L2 prima degli otto anni avrà un accento straniero nullo. Man mano che si alza l’età, tale accento si sentirà di più. Sottolinea, però, che l’accento straniero dipende anche dalla concentrazione.

Ci si chiede, allora, perché ci siano queste età critiche. Fabbro risponde dicendo che esistono parole di classe chiusa, come gli articoli, i pronomi, le preposizioni (parole grammaticali) e di classe aperta, come verbi, sostantivi, aggettivi e che, per sapere a fondo una lingua, sia necessario conoscere bene le parole di classe chiusa. Una persona che apprende una lingua dopo i dieci anni tende a utilizzare le parole grammaticali come quelle di classe aperta, generando numerosi problemi¹⁵.

Fabbro sostiene, inoltre, che le lingue, da 0 a 13 anni, non si devono studiare, ma “adoperare”. La lettura e la scrittura vanno praticate dopo. Nella scuola primaria basterebbero trenta minuti al

¹¹ *Ibidem*, pag. 530

¹² Cfr. *Ibidem*, pag. 530

¹³ S. GILARDONI, *Plurilinguismo e comunicazione, Studi teorici e prospettive educative*, Educatt, Milano 2009, pag. 184

¹⁴ *Ibidem*, pag. 187

¹⁵ Cfr. F. FABBRO, *Appunti di Neurolinguistica del bilinguismo del 7/10/2004*, Master in Italiano L2, Università degli Studi di Udine, A.A. 2004-2005

giorno di immersione, per cinque giorni a settimana, per acquisire una lingua¹⁶.

Luise sostiene, però, che è necessario superare l'idea di un unico "periodo critico" che finisce con la pubertà, all'interno del quale il bambino impara le lingue senza difficoltà e raggiunge competenze simili ai nativi per poi perdere questa capacità, in quanto oggi si individuano almeno tre "finestre temporali" per l'acquisizione del linguaggio, corrispondenti ad altrettante fasi di maturazione cerebrale:

- la prima infanzia (0-3 anni);
- la seconda infanzia (4-8 anni);
- la terza infanzia (9-22 anni).

Nei primi due periodi, in particolare, il cervello del bambino è caratterizzato da un'elevatissima plasticità neuronale, capacità mnemoniche implicite che favoriscono l'interiorizzazione spontanea di aspetti fonetici e morfosintattici, ricettività neurosensoriale che permette di acquisire una lingua attraverso l'esperienza; tali caratteristiche permettono di sviluppare dei momenti privilegiati per l'esposizione a più lingue¹⁷.

Lo studio attento del processo di acquisizione linguistica infantile, negli ultimi anni, ha quindi messo in luce la necessità di "non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un continuum di archi temporali durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico - cognitive procedono progressivamente verso la maturazione, e dunque tali funzioni si stabilizzano a livello neuroanatomico e neurofisiologico, rendendo sempre più difficile la riorganizzazione dell'architettura neuronale (Go-swami, 2004; Gullberg, Indefrey, 2006)"¹⁸. Emerge dunque il concetto dei "periodi critici multipli" (Knudsen, 2004), di cui accennava Luise, secondo il quale "è possibile individuare diverse finestre temporali per l'acquisizione linguistica, che scandiscono le tappe di maturazione cerebrale relative alle aree deputate all'elaborazione del linguaggio"¹⁹. Proponiamo di seguito una parte della tavola sinottica proposta da Daloso²⁰ che sintetizza la successione dei periodi critici per l'acquisizione linguistica.

¹⁶ Cfr. F. FABBRO, *Neuropsicologia e insegnamento delle lingue. Considerazioni per l'insegnamento* in http://www.ictarcento.com/attachments/article/186/F.%20Fabbro_Neuropsicologia%20e%20insegnamento%20delle%20lingue.pdf

¹⁷ Cfr. M.C.LUISE, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, pag. 528

¹⁸ M. DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Ed. Cafoscarina, Venezia 2009, pag. 99

¹⁹ *Ibidem*, pag. 100

²⁰ Cfr. *Ibidem*

PRIMO PERIODO (0-3 anni)

Caratteristiche linguistiche:

- pronuncia perfetta
- ottimo sviluppo delle abilità linguistiche
- ottima competenza grammaticale

SECONDO PERIODO (4-8 anni)

Caratteristiche linguistiche:

- pronuncia perfetta
- ottimo sviluppo delle abilità linguistiche
- ottima competenza grammaticale
- possibili interferenze tra lingue

TERZO PERIODO (da 9 anni)

Caratteristiche linguistiche:

- accento straniero
- difficoltà sintattiche
- difficoltà nell'acquisizione di parole funzionali
- maggiore possibilità di fossilizzazione

“Dall’analisi della tavola sinottica emerge che il primo ed il secondo periodo giocano un ruolo chiave nell’acquisizione di uno o più codici linguistici come lingua materna, e quindi costituiscono le finestre temporali più fertili per accostare i bambini al plurilinguismo”²¹.

E il fattore *bilinguismo*?

Luise e Titone ritengono che la domanda importante da farsi non sia “Questa persona è bilingue?”, ma piuttosto “In che modo questa persona è bilingue?”. “Il bilinguismo perfetto, infatti, quello della definizione di Bloomfield secondo cui il bilinguismo è il controllo nativo di due o più lingue, è una delle tipologie di plurilinguismo, oltre ad essere una delle più rare: oggi l’individuo plurilingue è colui che conosce più lingue e/o dialetti e ne ha di ognuno un profilo diversificato e personale negli usi, nelle competenze, nelle abilità; la personalità plurilingue è inoltre sempre anche una personalità pluriculturale”²².

Fabbro e Luise sostengono che essere bilingui è conveniente perché, secondo il risultato di alcuni studi, il possesso di più lingue può essere collegato positivamente alla creatività e che il

²¹ M. DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica*, pag.101

²² M.C.LUISE, pag. 528

plurilinguismo sia uno dei fattori di protezione dalla decadenza cognitiva connessa con la vecchiaia²³.

“I bambini esposti ad ambienti bilingui sviluppano inoltre fin dai primi mesi di vita strategie di apprendimento linguistico più flessibili rispetto ai bambini che imparano una sola lingua. I bambini bilingui sembrano avere vantaggi non solo linguistici ma anche più generalmente cognitivi: per esempio, i bambini bilingui hanno un maggior controllo esecutivo sull’attenzione in compiti non verbali che richiedono di risolvere problemi o di selezionare e ignorare elementi di interferenza sul compito”²⁴.

Da non dimenticare, come sostiene la Favaro, che “le competenze linguistiche già acquisite - qualunque sia la lingua d’origine - rappresentano saperi, una chance da valorizzare e non certamente ostacoli che si frappongono all’apprendimento del nuovo codice.”²⁵

L’illustre linguista Claude Hagège, nel 1992, diceva: “L’Europa delle lingue ha un destino suo proprio, e non può ispirarsi a modelli stranieri. Se per ogni nuovo emigrante negli Stati Uniti l’adozione di un’unica lingua appariva come il sigillo di un’identità, in compenso ciò che costituisce l’originalità dell’Europa è l’immensa diversità delle lingue, e delle culture che esse riflettono. Il dominio di un unico idioma, come l’inglese, non risponde a questo destino. Può rispondergli solo l’apertura permanente alla molteplicità. L’Europeo vive nel plurilinguismo. Dovrà allevare i suoi figli e le sue figlie nella varietà di lingue, e non nell’unità. Questo è ad un tempo, per l’Europa, il richiamo del passato e quello dell’avvenire”²⁶.

²³ Cfr. *Ibidem*, pag. 529

²⁴ *Ibidem*, pag. 529

²⁵ G. FAVARO, *Insegnare l’italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano 2002, pag.28

²⁶ C. HAGÈGE, *Storie e destini delle lingue d’Europa*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1995, pagg. 2-3

Sviluppo dell'ascolto e della produzione linguistica

Per comprendere lo sviluppo dell'apprendimento di una lingua non possiamo non sottolineare l'apporto e il ruolo della linguistica acquisizionale, disciplina che unisce studi linguistici a studi glottodidattici²⁷. In particolare “ la linguistica acquisizionale applica [...] il punto di vista della descrizione e della ricostruzione [dei processi di apprendimento], supportato da quello della interpretazione teoretica; la glottodidattica applica il punto di vista della gestione”²⁸.

La linguistica acquisizionale vuole descrivere i processi; si chiede se esistano delle regolarità in essi, da che cosa sono influenzate, come evolvono, sotto la spinta di quali forze. La glottodidattica si chiede, invece, come può far sviluppare in modo efficace, rapido, economico in termini di risorse cognitive la competenza nella lingua oggetto del processo di insegnamento/apprendimento²⁹.

Il settore della linguistica acquisizionale è ancora piuttosto limitato negli obiettivi. “Vi sono aree estesamente indagate, specialmente la morfologia e in parte la sintassi, e aree che invece non hanno ricevuto finora grande attenzione, come la pragmatica, il lessico e soprattutto la fonologia. Molte sono poi le questioni aperte, sulle quali le opinioni degli studiosi divergono notevolmente: siamo quindi lontani dall'avere una teoria completa dell'apprendimento linguistico”.³⁰ Per tale motivo è necessario ricordare che la ricerca acquisizionale fornisce agli insegnanti solamente una formazione di base, cioè la comprensione di cosa si può o non si può ottenere in classe, ma non fornisce abilità didattiche pratiche.

Un elemento fondamentale che il docente dovrebbe sempre tenere a mente è il concetto di gradualità dell'acquisizione e della variabilità intrinseca che accompagna lo sviluppo dell'interlingua.

Il concetto di *interlingua* venne elaborato principalmente da Corder e Selinker nel 1972 ed è legato agli studi di analisi degli errori. “Secondo questi studi, il progressivo apprendimento di una lingua non procede per somma casuale di nozioni, ma per sistemi strutturati: infatti, i processi mentali che mette in atto uno studente che affronta una lingua straniera generano un sistema linguistico intermedio tra la sua lingua materna e la lingua da imparare, sistema detto

²⁷ Cfr. S. CAVAGNOLI, M. PASSARELLA (a cura di), *Educare al plurilinguismo, Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli Editore, Milano 2011, pag. 26

²⁸ M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci Editore, Roma 2002, pag. 55

²⁹ Cfr. *Ibidem*, pag.55

³⁰ S. FERRARI, E. NUZZO, *Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde* in http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/linguistica_acquisizionale_e_didattica_delle_L2.pdf, pag. 2

interlingua; l'interlingua è composta da ipotesi sul funzionamento della nuova lingua da verificare: è quindi un sistema in continua evoluzione, che procede allontanandosi sempre più dalle regole della lingua materna dello studente, che nei primi stadi dell'apprendimento vengono generalizzate, verso quelle proprie della lingua straniera o seconda. La formazione delle interlingue non procede a caso, ma procede secondo una gradualità guidata da quello che Krashen chiama "ordine naturale", basato su una grammatica universale di acquisizione.

I processi che generano l'interlingua e i meccanismi che la caratterizzano sono un settore di studio abbastanza nuovo: non è ancora chiaro se tutte le caratteristiche formali di una lingua vengono acquisite con un ordine uguale per tutti, né esistono molti studi sperimentali sulle diverse lingue che si possono acquisire".³¹

Per Graziella Favaro l'interlingua è una "varietà di lingua di arrivo parlata da un apprendente che si colloca a "stadi" diversi: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte combaciano con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe"³².

La linguistica acquisizionale vede i livelli interlinguistici di apprendimento come il *punto d'arrivo* del naturale processo di elaborazione di un input linguistico in L2 da parte dell'apprendente.

Da notare che la glottodidattica, invece, li intende come il *piano di competenza* cui occorre che l'apprendente giunga per la gestione ottimale dei rapporti sociali e comunicativi³³.

Il QCER, conscio della non esaustività degli studi acquisizionali, ha comunque elaborato dei livelli di competenza linguistica (A1, A2, B1, B2, C1, C2) che possano essere d'aiuto per avere una chiara idea di progressione nell'apprendimento di un idioma, anche se esiste la consapevolezza che "l'apprendimento di una lingua è un processo continuo e individuale. Non esistono due individui – parlanti nativi o apprendenti stranieri – che abbiano esattamente le stesse competenze nell'uso di una lingua o che le sviluppino allo stesso modo. Qualsiasi tentativo di definire dei "livelli" di competenza è, in una certa misura, arbitrario, come lo è in qualsiasi altro settore del sapere o del saper fare"³⁴.

Naturalmente è scontato, ma ugualmente importante, sottolineare che una lingua è costituita da competenze orali e competenze scritte. Avviene spesso che un individuo abbia un livello

³¹ M.C.LUISE, *L'italiano come lingua seconda* in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=117

³² G. FAVARO, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, pag.272

³³ Cfr. M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, pag.55

³⁴ CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, pag. 21

superiore in una competenza piuttosto che in un'altra. La questione rimane del tutto soggettiva, visto che i due piani sono completamente diversi.

Chi parla (livello orale) “può contare sull'interazione delle proprie competenze paralinguistiche, cinesiche e prossemiche per veicolare in modo efficiente le informazioni che intende trasmettere. Il parlante deve tenere sotto controllo quello che ha appena detto e determinare se esso è conforme alle sue intenzioni mentre enuncia un'altra frase e la controlla. Contemporaneamente pianifica il suo prossimo enunciato e lo adatta allo schema generale di ciò che vuole dire. Chi prende parte a una conversazione oppure ascolta un discorso o una storia dovrà utilizzare tutte le risorse a propria disposizione per comprendere tutto quello che gli serve. Potrà in alcuni casi chiedere all'interlocutore di ripetere un concetto che gli è sfuggito, ma sarà sempre consapevole della necessità di prestare la massima attenzione a ciò che sta ascoltando.

Chi scrive, invece, dovrà fare affidamento su strutture linguistiche anche molto complesse perché è consapevole del fatto che chi legge il suo articolo, libro o tema dovrà ricavare tutte le informazioni necessarie alla comprensione direttamente dal testo, tanto in modo esplicito che in modo implicito. Chi scrive ha tutto il tempo per procedere con cautela e, se necessario, cancellare o riformulare interi periodi. Chi legge incontra sì le difficoltà citate sopra, ma si trova anche nella privilegiata condizione di poter interrompere la lettura in qualsiasi momento, tanto per riposarsi quanto per poter ricontrollare quanto letto in precedenza, allo scopo di comprendere meglio il testo”³⁵.

Il QCER suddivide le competenze linguistiche in:

- profilo dell' *utente basico*, articolato in due sottolivelli (**A1 e A2**). Delinea l'insieme dei tratti che consentono di valutare le fasi iniziali dell'apprendimento e dello sviluppo delle competenze. Si passa dalla dimensione individuale, tipica del livello A1, a quella dell'ambiente (A2). Se uno dei tratti caratteristici dell'A1 è la lentezza e il controllo “innaturale” della comunicazione da parte degli interlocutori, nel livello A2 troviamo l' “immediatezza”, che implica un minimo grado di elaborazione;
- profilo dell' *utente indipendente*, articolato in **B1 e B2**. L'autonomia comunicativa diventa pertinente e si applica alle situazioni dell'interazione quotidiana. Si supera il tratto della concretezza e si riesce a intavolare un discorso di tipo argomentativo. L'apprendente B1 sa capire i punti principali di un chiaro input standard su temi familiari, riesce a gestire le situazioni durante un viaggio, produce semplici testi su argomenti familiari o di interesse personale. L'apprendente B2 è in grado di capire le idee principali di un testo complesso

³⁵ A. MARINI, *Modelli psico- e neurolinguistici del linguaggio*, Master in Italiano L2, Università degli Studi di Udine, A.A. 2004-2005

su materie astratte e concrete, anche a livello tecnico nel campo in cui è specialista. Produce testi chiari e dettagliati su un'ampia gamma di argomenti, esplicita il proprio punto di vista su un tema. E' considerato il livello minimo che dovrebbe avere uno studente straniero per iscriversi all'università italiana.

- profilo dell'*utente competente (C1 e C2)*. E' il livello più elevato.

L'apprendente C1 sa capire testi lunghi e impegnativi e ne riconosce il significato implicito. Usa la lingua in modo flessibile e adeguato agli scopi sociali, di studio, professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati, dettagliati su argomenti complessi.

L'apprendente/locutore C2 sa capire praticamente tutto ciò che legge e ascolta, riuscendo a cogliere anche le sfumature di significato.³⁶

I livelli individuati dal QCER riflettono esclusivamente una dimensione verticale e riescono a prendere in considerazione in maniera limitata il fatto che l'apprendimento di una lingua comporta anche un progresso orizzontale, laterale (v. approfondimenti delle proprie conoscenze). Alla base del Framework c'è, comunque, l'idea di progressione nello sviluppo della lingua e la "mappatura secondo livelli [...] è un sistema che formalizza i tratti dell'apprendimento, cioè che chiarisce cosa ci si aspetta di trovare in un suo dato momento. Inoltre aiuta a definire gli obiettivi dell'insegnamento. E ancora, ha ricadute sulla didattica anche perché consente di segmentare in unità progressive i sillabi e i materiali didattici; consente di prevedere le tappe e di valutare il loro raggiungimento; può consentire, nei momenti di valutazione, di prendere in considerazione anche ciò che nell'apprendimento non dipende strettamente dalla didattica esplicita [...]".³⁷

Il ruolo del QCER rispetto all'acquisizione, all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue è di non essere solo esaustivo, trasparente e coerente, ma anche aperto, dinamico e non dogmatico. Per tale ragione non può essere di parte nelle attuali dispute teoriche sulla natura dell'acquisizione linguistica e sui relativi rapporti con l'apprendimento e non può abbracciare un determinato metodo di insegnamento, escludendo gli altri³⁸.

A questo punto, andiamo a scoprire i principali fenomeni linguistici individuati dagli studi acquisizionali che ricorrono nelle varietà di apprendimento:

- *implicazionabilità*: gli apprendenti imparano solo le strutture per le quali sono "pronti". Esiste una gerarchia implicazionale: chi impara una lingua non può saltare uno stadio della sequenza di apprendimento, perché il raggiungimento di ogni stadio è subordinato

³⁶ Cfr. M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, pagg. 64-66

³⁷ M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, pag. 58

³⁸ Cfr. CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, pag. 23

all'acquisizione delle strategie procedurali di quello precedente. Es. Se un alunno ha raggiunto il terzo stadio, significa che necessariamente è già passato per il primo e il secondo. Dovremo, quindi, stare attenti a non richiedere ai discenti procedure appartenenti a stadi superiori.

- *Semplificazione*: si ha soprattutto nelle fasi iniziali. L'apprendente tende a non utilizzare articoli, pronomi atoni, preposizioni, flessioni grammaticali ecc.. Ciò avviene in un'ottica di semplificazione (es. io mangi, lui mangi, noi mangi).
- *Regolarizzazione e produzione di forme autonome*: gli apprendenti tendono a produrre forme che non seguono la norma della L2. Spesso queste tendono a essere regolarizzate (es. 'womans' per 'women'). A volte si sviluppano regole che derivano da un fraintendimento di alcuni fenomeni presenti nella L2. I fenomeni di regolarizzazione e di produzioni autonome sono segnali importanti della mobilità del sistema interlinguistico. Infatti, l'apprendente riorganizza continuamente la propria interlingua fino a giungere a una varietà più simile alla lingua di arrivo. In questa fase il materiale linguistico appreso verrà inserito nella grammatica³⁹.

Nonostante questi tre fenomeni linguistici si ritrovino in tutti gli apprendenti di una lingua straniera, i risultati che ne conseguono sono differenti. Alcune persone la acquisiscono spontaneamente, per immersione nella comunità che la parla, altre non la apprendono neanche dopo anni di insegnamento.

La linguistica acquisizionale, tramite studi e ricerche, ha individuato inoltre tre fattori che influiscono sull'esito di apprendimento diverso:

- *esposizione*: perché si verifichi l'apprendimento linguistico è necessario essere esposti alla lingua straniera, cioè ricevere degli input quantitativamente e qualitativamente ricchi. Deve essere, inoltre, un input comprensibile, cioè a un livello immediatamente superiore a quello in cui si trova l'interlingua dell'apprendente. Nelle classi di lingua straniera invece tale input è piuttosto povero, costituito da brevi frasi o testi e dall'ascolto di dialoghi preconfezionati. Gli unici esempi di parlato autentico sono costituiti dalle consegne o dalle spiegazioni del docente;
- *produzione*: utilizzare la lingua per scopi reali (condividere esperienze, socializzare, risolvere problemi) permette di attivare e applicare le conoscenze apprese, favorendo uno sviluppo linguistico più veloce e completo, soprattutto delle strutture sintattiche. Interagire con un parlante nativo permette al discente, infatti, di riflettere sulla lingua e di attivare autocorrezioni;

³⁹ Cfr. FERRARI, E. NUZZO, *Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde*, pag. 4-7

- *motivazione*: per ottenere migliori risultati dal punto di vista linguistico nella pratica didattica è importante scegliere temi adatti all'età e agli interessi degli apprendenti e che siano legati ai loro bisogni. “La motivazione può essere garantita semplicemente migliorando la qualità del nostro insegnamento”⁴⁰.

Krashen, sostenitore dell'approccio naturale nell'apprendimento delle lingue, elabora la tesi secondo cui gli individui imparano le lingue seconde se riescono a ottenere un input comprensibile e se il loro filtro affettivo è sufficientemente basso da permettere il passaggio di quell'input⁴¹.

Il filtro affettivo è una difesa psicologica che la mente sviluppa quando si agisce in uno stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine ecc. Secondo Krashen, in presenza di filtro affettivo attivato, non si può avere acquisizione ma solo apprendimento⁴². L'*acquisizione* non è altro che lo sviluppo spontaneo della L2 che abbia luogo in modo analogo alla L1; l'*apprendimento* è lo sviluppo formale, conscio, sistematico (studio delle regole), che si ha nell'ambiente scolastico⁴³.

“I due processi sono indipendenti e quello dell'acquisizione è visto come il più importante in quanto governa la performance. All'apprendimento è attribuito un ruolo limitato, di monitoraggio per il controllo e l'autocorrezione della produzione linguistica. Non porta all'uso naturale della lingua”⁴⁴.

“La regola acquisita si usa spontaneamente, quella appresa può essere applicata in modo scorretto. Solo la *competenza acquisita* genera lingua”⁴⁵.

A proposito di acquisizione e apprendimento, il Quadro Comune di riferimento per le lingue, parlando di una loro differenziazione a livello di significato, sottolinea che “al momento non sembra possibile imporre una terminologia standardizzata, soprattutto perché manca un termine sovraordinato che comprenda “apprendimento” e “acquisizione” nei loro significati ristretti”⁴⁶.

Alla domanda “Quali siano i processi di apprendimento?”, il QCER dice che al momento non esiste un accordo scientifico consolidato sulle modalità di apprendimento. Ci sono, infatti, tre diverse posizioni al riguardo:

⁴⁰ *Ibidem*, pag.9

⁴¹ Cfr. S.ROCCO, *La classe plurilingue e pluriculturale* in http://www.academia.edu/4798614/Le_5_ipotesi_di_krashen

⁴² Cfr. <http://www.italy.it/nozion/nozf.htm>

⁴³ Cfr. S.ROCCO, *La classe plurilingue e pluriculturale*

⁴⁴ D. VALENZA, *Acquisizione e apprendimento nell'ipotesi di Krashen* in <http://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=64&id=168>

⁴⁵ S.ROCCO, *La classe plurilingue e pluriculturale*

⁴⁶ CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, pag. 171

- “Alcuni sostengono che l’esposizione a un linguaggio sufficientemente comprensibile permette a un individuo di acquisire e usare la lingua per comprendere e produrre testi. Essi ritengono che non sia possibile osservare o intuire il processo di “acquisizione”, né che lo si possa facilitare con una manipolazione cosciente, con l’insegnamento o con metodi di studio. A loro giudizio un insegnante non può far altro che predisporre un ambiente linguistico il più ricco possibile perché l’apprendimento si realizzi senza insegnamento formale.
- Altri studiosi ritengono che, oltre all’esposizione a una lingua comprensibile, condizione necessaria e sufficiente per lo sviluppo linguistico sia la partecipazione attiva all’interazione comunicativa. Anche per loro l’insegnamento esplicito e lo studio della lingua non sono determinanti.
- All’estremo opposto c’è chi ritiene che basti aver imparato le regole grammaticali necessarie e il lessico per essere in grado di comprendere e usare la lingua, rifacendosi alla propria esistenza e al buonsenso, senza dover ricorrer ad attività ripetitive per fissarla”⁴⁷.

In mezzo a tale diatriba ci sono i discenti e i docenti. Gli apprendenti hanno compreso che non si impara necessariamente da ciò che gli insegnanti propinano in classe e che “un apporto significativo, contestualizzato e comprensibile è tanto necessario quanto le opportunità di usare la lingua in interazione”⁴⁸. Un numero molto inferiore rispetto al passato ritiene invece che l’apprendimento di una lingua possa essere raggiunto con esercitazioni ripetitive, in modo da giungere a un “iperapprendimento” (overlearning)⁴⁹.

⁴⁷ *Ibidem*, pagg. 171-172

⁴⁸ *Ibidem*, pag. 172

⁴⁹ Cfr. *Ibidem*, pag. 172

Il linguaggio non verbale: accenni teorici e confronto con altre culture



“Chi opera linguisticamente agisce in *full immersion* in linguaggi non verbali, che accompagnano ed integrano e, a volte, sostituiscono o <<traducono>> l'attività linguistica propriamente detta”⁵⁰.

“Se per linguaggio intendiamo un sistema di segni condivisi, è necessario chiarire bene di quali segni ci si serve e quale valore si attribuisce loro, in quanto ogni cultura attribuisce a ciascun segno un significato del tutto arbitrario che può variare incredibilmente e anche contraddirsi. Bisogna inoltre tener presente che si è prima visti e poi sentiti. Nella comunicazione molto spesso l'abito fa il monaco, intendendo con abito il complesso delle manifestazioni esteriori che caratterizzano la nostra maniera di esprimerci. Risulta infatti che circa il 70-80% dell'informazione che raggiunge la corteccia cerebrale giunge dagli occhi, contro il 10-15% che proviene dall'udito. Le ricerche neurolinguistiche, inoltre, indicano chiaramente la priorità dell'elaborazione visiva, globale, simultanea, contestuale, analogica delle informazioni nell'emisfero destro del cervello, anche se le informazioni sono linguistiche e quindi andranno poi rielaborate dall'emisfero sinistro (verbale, analitico, sequenziale, logico). Siamo dunque prima "visti" che ascoltati”⁵¹.

I linguaggi non verbali possono essere di varia tipologia:

⁵⁰ D. SILVESTRI, *La forbice e il ventaglio*, Arte tipografica, Napoli 1994, pag. 281

⁵¹ P.CELETIN, *Comunicare con il corpo* in <http://ambretti.altervista.org/comunicazione-corporea.htm>

- *linguaggi ottici*: destinati all'occhio, sono i più importanti tra i linguaggi sensoriali, cioè relativi ai cinque sensi. Tra questo tipo di linguaggi ricordiamo: quello dei sordomuti, piuttosto complesso per il numero dei segni impiegati e per le convenzioni "grammaticali" e che ha fine utilitaristico; l'alfabeto Morse, che traduce la lingua in combinazioni di linee e di punti; il linguaggio dei fiori; il linguaggio artistico ed estetico come l'animazione, la drammatizzazione, il ballo e la danza; i gesti. I linguaggi ottici comprendono, inoltre, anche la mimica e i fatti di relazione spaziale (collocazione, distanza ecc.) tra persone e/o oggetti. Costituiscono, infatti, un linguaggio silenzioso ma eloquente.

In particolare con i gesti si possono realizzare delle olofrasi non verbali a volte fortemente convenzionali. In diverse culture, ad esempio, il rispetto si può esprimere con un semplice cenno di capo o con un inchino o con una genuflessione o con la prosternazione ecc.

“Il linguaggio gestuale fa riferimento ad una gestualità comunicativa intenzionale secondo un sistema di regole culturalmente determinate e perciò condivise anche se per lo più artificiali [...]”⁵². Questo linguaggio ha un'origine espressiva diversa da quello spontaneo del corpo; poi però progressivamente si culturalizza divenendo intenzionale.

Nella comunicazione la gestualità ha un ruolo fondamentale, perché può rappresentare un rinforzo oppure un'involontaria smentita o ancora una fonte di feedback.

Caratteristica prettamente "latina" è la forte gestualità, che accompagna gran parte del discorso italiano.



⁵² *Ibidem*



Questi gesti, del tutto spontanei per noi, sono spesso incomprensibili per gli stranieri. Purtroppo questa gestualità è anche difficile da esplicitare a parole e solo frequenti contatti con la nostra civiltà possono portare ad una comprensione non ambigua degli stessi.

In generale, nel mondo intero, quando un comico vuole imitare un italiano si mette a urlare e a muovere in maniera forsennata braccia e gambe. Ciò si deve al fatto che spesso i nostri film sono interpretati da attori meridionali, il cui gesticolare è ancora più marcato rispetto al resto d'Italia⁵³.

Ogni Paese ha le sue regole. Bisogna perciò fare particolare attenzione a non compiere gesti di cui non si è perfettamente sicuri del significato che viene loro attribuito in quella cultura.

Possono infatti sorgere dei fraintendimenti interculturali di omomorfia (gesto uguale, significato diverso)⁵⁴.



⁵³ Cfr. P. CELENTIN, *Comunicare con il corpo: diverse prospettive nelle diverse culture* in http://www.partecipiamo.it/Comunicazione/Documenti_comunicazione/comunicazione_non_verbale.htm

⁵⁴ Cfr. *Ibidem*

- *linguaggi acustici*: sono esclusivamente destinati all'orecchio. Possono avere un alto tasso di elaborazione, come il linguaggio musicale, oppure un tasso più o meno alto di decodificazione, come nel caso dei rumori (es. fischi, pernacchie, applausi). Questi ultimi servono per esprimere consenso o dissenso o per sottolineare un messaggio non equivocabile (il fischietto dell'arbitro, la sirena della fabbrica, la campana della chiesa ecc.).

Le fonti di produzione dei linguaggi acustici sono moltissime. Basti pensare alla gamma di possibilità che ha la voce umana.

Anche in questo caso si possono generare dei fraintendimenti. L'italiano è abituato ad accompagnare la sua gestualità con un tono di voce abbastanza alto rispetto ad altre culture. Per questo si è generato all'estero lo stereotipo che raffigura gli abitanti della nostra penisola come aggressivi e invadenti.

- *linguaggi tattili*: si costituiscono al punto di contatto di due corporeità. Ricordiamo la stretta di mano, impiegata in maniera diversa nelle varie culture, l'abbraccio, che esprime cose diverse a seconda di come viene prodotto, il bacio, che enfatizza l'abbraccio e coesiste spesso con esso e con la carezza.

In realtà i linguaggi tattili potrebbero sembrare semplici da decodificare, ma non dobbiamo farci ingannare. Es. Una stretta di mano ha un significato ben diverso se a farlo sono due capi di Stato o due operatori economici o due persone che fanno conoscenza o due persone che si vogliono bene.



- *linguaggi olfattivi*: sono destinati esclusivamente all'odorato. Gli odori, che siano essi "buoni" o "cattivi", possono variare non solo a seconda dei punti di vista, ma anche sul piano etnico, sociale e individuale.
 "La produzione intenzionale di odori (ad es. l'uso di bruciare incensi orientali per scacciare entità demoniache e insieme informare che lo si sta facendo) si manifesta (e non è un paradosso) anche con l'ampio uso odierno di deodoranti (per ambienti e persone) che sono a loro volta odori sostitutivi intenzionali per odori tabuizzanti (l'uomo contemporaneo agisce soprattutto contro quelli fisiologici, qual è, ad esempio, il sudore)"⁵⁵. Anche l'uso dei profumi, un tempo solo femminile, ora anche maschile, a volte con connotazione etnica (Acqua di Colonia, Violetta di Parma ecc.) sono manifestazioni del linguaggio olfattivo. Naturalmente i profumi potrebbero anche essere utilizzati senza nessuna connotazione comunicativa, ma la sua istanza sociale è molto forte.
- *linguaggi gustativi*: basati sul sapore. Si differenziano da popolazione a popolazione e il loro tasso di arbitrarietà "è talmente alto da farci dire che l'alimentazione ed i suoi <<valori>> sono quanto vi è di più simile alla lingua (in quanto codice arbitrario) nel comportamento culturale delle persone"⁵⁶.

Secondo Silvestri, sia i linguaggi ottici sia gli acustici potrebbero anche essere definiti *estroversi*. Essi, infatti, si manifestano al di fuori della corporeità. Quelli olfattivi e gustativi potrebbero definirsi, al contrario, *introversi*, in quanto realizzati all'interno della corporeità⁵⁷.

Da ricordare che, all'interno delle competenze extralinguistiche, oltre alla *componente cinesica* (l'uso comunicativo del corpo, delle sue posture e dei suoi movimenti) e a quella *prossemica* (l'uso comunicativo delle distanze interpersonali), esiste anche la *vestemica* e la *oggettemica* o *oggettuale*, che consentono di utilizzare per la comunicazione l'abbigliamento e altri oggetti di vario tipo e natura⁵⁸. La competenza vestemica è legata al significato che una cultura attribuisce al modo di vestirsi. La competenza oggettuale è un particolare tipo di competenza vestemica. E' la conoscenza del valore che si attribuisce agli oggetti di cui ci circondiamo (orecchini, anelli, orologi, cellulare, penna, automobile ecc.). Infine ricordiamo la competenza *cronemica*, cioè il valore attribuito al tempo (es. la puntualità)⁵⁹.

⁵⁵ *Ibidem*, pag. 283

⁵⁶ *Ibidem*, pag. 284

⁵⁷ Per l'intera argomentazione si confronti *Ibidem*, pagg. 281-284

⁵⁸ Cfr. P. BALBONI, *Introduzione alla comunicazione interculturale* in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=382

⁵⁹ Cfr. M. SANTIPOLO, *Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale* in AAVV., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Ed. Cafoscarina, Venezia 2004, pag. 35

Il significato che noi attribuiamo ai gesti non è universale. Interessante e utile il confronto che la Celentin⁶⁰ ha fatto dell'interpretazione gestuale in varie culture.

Comportamento	Interpretazione italiana	Interpretazione in altre culture
Sorridere mentre si ascolta	generico accordo o almeno comprensione di quello che viene detto	In Giappone: può indicare disaccordo ma timidezza nel manifestarlo; in Giappone non vige l'equazione "silenzio"="assenso".
Guardare dritto negli occhi mentre si ascolta	segno di franchezza e attenzione	In Estremo Oriente o nei paesi arabi: fissare un uomo dritto negli occhi = sfida, fissare una donna = proposta erotica. In Cina: segno di attenzione in Giappone: ci si guarda di quando in quando, ma mai durante un commiato: gli occhi vanno focalizzati a terra, in un punto a lato della persona che si sta salutando.
Tenere gli occhi abbassati, quasi chiusi in una fessura	disattenzione	In Giappone: forma di rispetto, per comunicare che l'attenzione è massima, che non si vuol correre il rischio di distrarsi. In molte culture eurasiatiche e africane: rispetto del subordinato (e soprattutto della subordinata) nei confronti di un superiore.
Alzare gli occhi al cielo, eventualmente accompagnando il gesto con un leggero click della lingua	in Sicilia ed in molte culture del Mediterraneo orientale: ha significato di negazione.	
Muovere la testa ripetutamente da dx a sx	"No"	In India e nello Sri Lanka: "sì".
Muovere la testa dall'alto verso il basso	"Sì"	Nello Sri Lanka: "no".
Mettere entrambe le mani in tasca	estrema informalità, non consentito alle donne	In Cina: posizione non accettata, offensiva. In Turchia: può portare al licenziamento.
Stringere la mano in maniera molto decisa	dimostra sincerità e "virilità"	Nelle culture euro-americane: dimostra sincerità e "virilità". In Germania: non è virile ma "sincera", per cui anche una donna la utilizza. In Oriente: la stretta di mano è inusuale (soprattutto in Corea e Giappone, dove il saluto è di solito un inchino).
Inchinarsi	Segno, ormai usato molto raramente e solo in contesti ufficiali, per esprimere stima e rispetto	In Giappone esiste una tipologia molto variegata di inchini (vedi: http://www.grappolo.com/orientalia/espres.htm).
Usare la mano sinistra	nessun significato; da evitare solo nella stretta di mano	Nella cultura araba la mano sinistra è impura e quindi va considerata come inesistente.
Solleverare indice e medio della mano destra a "V"	segno di vittoria	In Inghilterra: "vittoria" se il dorso della mano è rivolto verso chi parla; un insulto se il dorso della mano è rivolto verso chi ascolta.
Tenere il pugno chiuso e il pollice eretto verso l'alto	OK, d'accordo (di derivazione statunitense)	In estremo Oriente: significa "te lo metto...". In Brasile: significa "grazie". In Indonesia: "dopo di te".
Tenere pollice e indice uniti a formare una "O"	OK, d'accordo (di derivazione statunitense)	Nei paesi slavi: significa "Ti faccio un ... grande così".
Far oscillare basso-alto la mano rivolta verso l'alto con le dita raccolte a grappolo	"Ma che cavolo dici?"	In Turchia: significa "Ottimo, eccellente", soprattutto se rivolto a una donna.
Colpire oscillando dal basso con la mano destra la sinistra tenuta ferma, tenendo le due mani a taglio	"Taglia l'angolo", "Fila via"	In Turchia: significa, in maniera molto volgare, "Te l'ho messo in ..." oppure, riferito a una donna che passa, "Quella me la sono fatta".
Mostrare il pugno con il polpastrello del pollice che sbuca tra indice e medio	"Ti ho rubato il naso!" (ai bambini)	In Turchia: significa "Va ffa'...!".
Stringere la mano a pugno, rivolto verso l'alto, con l'avambraccio teso in avanti, e poi avvicinare il pugno al corpo	invito a "stringere", a riassumere	In Turchia: volgare invito sessuale.
Tenere la punta delle dita unite appoggiata sul pomo d'Adamo e poi muoverla più volte verso l'esterno, sfiorando il mento.	"Me ne frego"	In Turchia: gesto privo di intenzionalità comunicativa, in quanto i Turchi hanno una barba molto fitta e dura, che irrita la pelle mentre cresce.

⁶⁰ P. CELENTIN, *Comunicare con il corpo: diverse prospettive nelle diverse culture*

Accavallare le gambe	nessun significato	Nei paesi arabi vivono questi atteggiamenti in maniera molto risentita, perché ritengono che si comunichi disprezzo o addirittura che si voglia dire: "vattene da qui".
Appoggiare la caviglia al ginocchio lasciando che si veda la suola delle scarpe	comunica scarso rispetto	
Togliere le scarpe	gesto maleducato e irrispettoso	Nelle culture scandinave e in quelle medio ed estremo-orientali: gesto naturale, che indica relax o rispetto (vedi moschee).
Detergersi il sudore in pubblico	Gesto accettato, ma da fare con discrezione	In Medio Oriente e Turchia non è ben educato asciugarsi la fronte in pubblico. In Giappone (come nelle discoteche occidentali): il sudore ha un valore positivo, indica sincera partecipazione.
Soffiarsi il naso	è permesso, ma con discrezione	In Giappone: considerato irrispettoso e volgare (il muco viene tamponato con un fazzoletto). In Turchia: considerato irrispettoso e volgare (il muco viene ispirato, anche rumorosamente, ed inghiottito).
Ruttare e dar sfogo a rumori intestinali	volgare	In Asia: più tollerati. In Giappone: una specie di risucchio indica soddisfazione dopo un pasto. In Scandinavia, in Russia, nel Sud-est asiatico: è permesso ruttare dopo un pasto.
Vomitare	vietato	In Giappone: il vomitare per postumi di un'ubriacatura è una sorta di omaggio ai compagni con cui si è trascorsa una bella serata.
Sputare e scatarrare	vietato	In Oriente e, in parte, nelle culture arabe e nero-africane: è comunissimo.
Starnutire	vietato fino a una generazione fa, viene oggi ammesso, in quanto trattenerlo può far male; in molte culture chi starnutisce riceve un augurio: "Salute!", "(God) bless you!", "A tes souhaits!" "Bud' zdarov!!")	
Toccarsi i genitali	maleducato	Cultura greca: gesto offensivo che significa "ti mostro che cosa sei: un c...". In Turchia: la maggior parte dei maschi rade la peluria pubica e genitale e toccarsi dipende dal prurito dei peli che ricrescono.

Santipolo descrive altre situazioni in cui ci potrebbe essere fraintendimento interculturale:

- in tutte le culture si annuisce muovendo la testa dall'alto verso il basso; in molte culture che si affacciano sul Mediterraneo si effettua un gesto analogo, ma al contrario, per negoziare;
- accarezzare un bambino scompigliandoli un po' i capelli in segno di affetto, come gli italiani solitamente fanno, in Cina ricorda quello che i signori locali compivano quando sceglievano tra tanti un bambino con intenti pedofili;
- la distanza interpersonale è maggiore nelle culture del Nord Europa (es. la distanza minima solitamente è di un braccio teso, nelle zone scandinave è di due). Nelle cultura nord-africana e turca si riduce spesso a pochi centimetri fino ad arrivare a un vero e proprio contatto fisico (abbracciarsi, afferrarsi le braccia) anche tra sconosciuti, solamente con lo scopo di interagire.
- Mentre in Occidente è tabù per due uomini passeggiare tenendosi per mano (cosa ammessa per le ragazze), in Turchia è assolutamente normale.
- Nella cultura musulmana l'uomo sposato segnala la sua condizione portando i baffi; in quella occidentale sono un elemento puramente estetico.

- Indossare un abito “spezzato”, cioè una giacca di un colore e i pantaloni di un altro, è piuttosto normale in Italia. Nella cultura americana può non essere ben visto perché rimanda all’usanza degli emigrati dei secoli scorsi di portare ogni giorno lo stesso paio di pantaloni e la giacca solo in occasioni particolari. Di conseguenza i pantaloni si consumavano prima e dovevano essere sostituiti prima della giacca.

A proposito di competenza vestemica, Balboni riporta alcune formalità dell’abbigliamento che sottolineano la diversità di cultura:

- in Italia un vestito "formale" include camicia, cravatta, giacca; negli USA è sufficiente la cravatta, anche con una camicia a maniche corte e la giacca poggiata sullo schienale. Questo atteggiamento da noi è considerato di amichevole informalità.
- In Oriente il concetto di formale in abito europeo è ancora impreciso. Una giacca cammello o di tweed inglese è adeguata a un incontro formale in uffici, università, ecc. in Europa e in Oriente ma non in America, dove un impiegato o un funzionario non vengono accettati in ufficio se non hanno un abito grigio, blu o nero. Cammello, tweed, toppe di pelle sui gomiti sono per il weekend. La sola strategia per non commettere errori è costituita dal parlarne chiaramente.

Balboni parla anche degli oggetti, dei regali e del denaro:

- Oggetti: offrire è sempre un gesto di rispetto e accettare significa ricambio di rispetto. Nelle culture in cui il rispetto interpersonale ha molto valore (Africa, Asia ma, in parte, anche America Latina) il rifiuto può essere uno sgarbo: rifiutare un tè alla menta in un bicchiere opacizzato dall’uso può essere un desiderio giustificato, ma è offensivo per l’arabo che lo ha offerto. In questi casi l’eventuale rifiuto va giustificato con ragioni di salute (un finto diabete è la soluzione in molti casi) o di ordine religioso. Anche l’insistere nell’offrire o lo schernirsi nell’acceptare sono regolati dalla cultura: ad esempio, nel Sud Italia si insiste molto, secondo la tradizione greca, in un modo che un Inglese ritiene francamente eccessivo, invadente, imbarazzante. Ci sono poi problemi legati a ciò che si può offrire: oggi offrire una sigaretta in America può essere un insulto (e in Giappone non si offre affatto), come offrire alcool a un arabo, o come insistere per far bere vino a un commensale inglese o americano che dopo la cena deve tornare a casa in macchina.
- Comunicare rispetto e amicizia con regali è rischioso. In Cina regalare un orologio, che richiama il passare del tempo, è un *memento mori*, quindi assolutamente inaccettabile, Non si devono mai regalare fiori (soprattutto bianchi) in Oriente, i crisantemi in Italia, i fiori gialli in Messico.

In Giappone esiste una vera e propria cultura della confezione dei regali che indica lo status della persona cui viene fatto, mentre in Germania regalare fiori con il cellophane intorno è offensivo.

I regali costituiscono un importante mezzo di comunicazione sia intimo (regalare fiori è dunque “rischioso”), sia sociale, in occasione di inviti a cene, ecc.

- Il denaro ha un fortissimo valore di *status symbol*, come indicatore non solo di ricchezza, ma anche di successo sociale.

Le culture differiscono molto sul modo di esibire il denaro: le culture europee dimostrano la ricchezza con il possesso di oggetti lussuosi (abbigliamento, automobili, ecc.) ma non parlano apertamente di danaro; nella cultura americana, in quelle Orientali e in quelle di molti Paesi emergenti l’esibizione del denaro è accettata e ricercata.

I cattolici americani possono esibirsi nello spillare alle vesti della Madonna mazzette di dollari durante le processioni, ed è possibile che una persona venga presentata anche con riferimento al suo reddito annuo: *he makes half a million a year!*

Parlare del proprio stipendio è assolutamente fuori luogo in Italia, tranne tra colleghi e per solidarietà sindacale, mentre è naturale in culture in cui il danaro va mostrato.

L’americano dirà, invece, anche il costo di un regalo, per comunicare l’estremo valore della persona cui è stato fatto⁶¹.

⁶¹ Cfr. P. BALBONI, *Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti*, in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=383

Intercultura: confronto tra consuetudini relazionali diverse

Il significato etimologico della parola ‘comunicare’ è di “mettere in comune, condividere”. E’ proprio su questi concetti che sembra trovare il suo più solido fondamento l’interculturalità. Diventa perciò indispensabile la conoscenza dei soggetti e dei meccanismi che regolano l’evento comunicativo⁶².

E’ indubbio che il linguaggio non verbale è quello che si presta maggiormente a errori interculturali, perché in genere si è poco consapevoli del loro ruolo e quindi non si focalizzano molto durante la comunicazione.

Esistono molti parametri elaborati dalle scienze della comunicazione e da quelle del linguaggio per valutare di volta in volta la qualità di una mossa o di uno strumento di comunicazione.

Tra questi ricordiamo:

a) *formale vs. informale*

Si tratta di un’opposizione essenziale, se non altro perché nella comunicazione “l’abito fa il monaco”: come abbiamo detto precedentemente, siamo prima visti e poi ascoltati e un errore sul piano della formalità richiesta in una data situazione può compromettere lo scambio. Ogni cultura ha il suo modo particolare di identificare formalità e informalità, non solo nel linguaggio, ma anche nel modo di comportarsi, di scegliere un regalo, di abbigliarsi;

b) *polite vs. unpolite*

Usiamo i termini inglesi perché essi includono non solo il “ben educato” italiano, ma anche un concetto di adeguatezza alla situazione, nonché un fattore di gentilezza e di rispetto sociale che va oltre quella che in italiano noi definiamo “buona educazione”: ad esempio, la sequenza “io e te”, comune in Italia, viene vissuta come *unpolite* in Germania, Inghilterra, America, dove *du und ich oppure you and I* sono invece richiesti;

c) *forza mascherata vs. esplicita*

⁶² Cfr. M. SANTIPOLO, *Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale*, pag. 19

Nella comunicazione la forza non va sempre evidenziata, perché l'interlocutore potrebbe offendersi e interrompere lo scambio: basti pensare a un gruppo di progetto che si scioglie perché una personalità troppo dominante prevarica gli altri o a una trattativa che fallisce di fronte a una mossa comunicativa ritenuta offensiva. Spesso, in una situazione formale, la forza delle frasi e degli atti comunicativi non può essere esplicita, per cui gli imperativi, il verbo "dovere", i gesti imperiosi della mano devono essere evitati. In questo campo la complessità interculturale è notevole: in inglese un divieto viene raramente espresso con un esplicito "*no, you may not go*" e la sua forza viene piuttosto mascherata con un delicato "*I'm afraid you can't possibly go there, I'm sorry*". Al contrario ci sono culture, come ad esempio quella ebraica, che privilegiano l'espressione diretta del proprio pensiero, in maniere che appaiono brusche a tutti gli occidentali e che quindi sono destinate a creare problemi nel momento in cui vengono tradotte linguisticamente, ma non culturalmente, in inglese. Quale problema un israeliano possa avere con un greco, che maschera la forza ancor più che un americano, è facile da immaginare. Il problema si presenta quotidianamente anche all'interno della cultura americana: i bianchi mascherano la forza dei loro atti linguistici, mentre i neri, come gli ebrei, ritengono giusto esprimere con forza le proprie opinioni, richieste, intenzioni. Direttività e implicitezza sono fondamentali sia nelle negazioni sia nell'uso degli imperativi: un inglese li usa per le istruzioni semplici, ma il più delle volte, se deve davvero regolare il comportamento altrui, usa i cosiddetti *whimperatives*, creati di solito utilizzando *could*, *should* oppure *would*: tutto sono, tranne che richieste, suggerimenti, consigli.

L'opposizione esplicito/implicito è regolata anche da un altro fattore, quello del genere del parlante: non solo il maschio è in genere più esplicito della donna, ma molte culture non consentono alla donna di essere esplicita nelle sue richieste o nei suoi ordini.

d) *politicamente corretto vs. scorretto*

In base a questo parametro *puramente culturale*, la scelta lessicale ha valore "politico". Rientrano in questa sfera: il rispetto etnico (ad esempio "persona di colore", che abbiamo preso in prestito dall'americano per indicare un non-bianco; in italiano è invece politicamente marcata la scelta tra "negro" e "nero"), il concetto di parità tra uomo e donna, che è facilmente realizzabile nella lingua inglese, dove il femminile è poco marcato per cui si riduce alle coppie *he/she*, *his/her*, *man/woman*, ma che diviene spesso ridicolo in italiano, dove il genere maschile o femminile distingue tutti i nomi, gli articoli, gli aggettivi e spesso i pronomi.

In America la *political correctness* porta a situazioni impensabili per gli europei: ad esempio il concetto di parità tra i sessi può far sì che un uomo, aprendo la porta e facendo passare prima una signora, si senta apostrofare come sessista.

Il parametro di giudizio “politically correct”, tipicamente nordamericano, sta lentamente penetrando in Europa, non tanto in Gran Bretagna, dove la consonanza con gli Stati Uniti è spesso più linguistica che culturale, quanto nel BeNeLux e nell’area scandinava.

e) *uso libero vs. taboo*

Solo la consuetudine e l’attenzione precisa consentono a persone che frequentano ambiti internazionali di comprendere gli argomenti di uso libero e di quelli tabooizzati.

Spesso, ad esempio, gli stessi italiani non si rendono conto di quanto sia taboo nella nostra cultura l’accenno alle cure psicologiche: il consiglio di andare da uno psicologo o da uno psicoanalista viene sentito come un’offesa. Significa, infatti, “Sei matto!”. L’italiano del nord, cui uno straniero chiede qualcosa sulla mafia, esorcizza anzitutto il problema (“Primo, la mafia è in Sicilia; secondo: Riina è in galera, ce la faremo”) e poi cambia discorso. Allo stesso modo, un inglese rivanga ogni scandalo della *Royal family* ma non accetta che lo faccia un non-inglese (soprattutto se lo fa un Americano, cui si ribatte elencando le segretarie e le stagiste del Presidente Clinton).

Ogni cultura ha dei taboo noti e ne ha altri che cambiano rapidamente. Ad esempio il cenno al passato comunista dell’Europa orientale oppure al fascismo di Pinochet in Cile è delicatissimo perché molte delle persone che oggi hanno contatti con stranieri da posizioni manageriali e accademiche elevate hanno una storia personale in quei regimi e quindi la semplice battuta di un italiano, a tavola, per riempire un silenzio, può essere vissuta molto male dall’interlocutore e innescare meccanismi di *escalation*.

Altre volte ci sono taboo incomprensibili per alcuni. Ad esempio la riservatezza degli europei sulla propria famiglia è un atteggiamento non compreso dai giapponesi: informarsi sulla famiglia dell’interlocutore, sui figli, sull’eventuale divorzio sia suo sia dei genitori ecc. è normale in una cultura come quella nipponica in cui la famiglia di provenienza rappresenta la credenziale base di una personalità.

Tre taboo da ritenere universali (anche se vi sono eccezioni) sono i discorsi riguardanti il sesso e la morte e quelli sulle secrezioni del corpo (sudore, muco, cerume, sperma, urina, feci, vomito).

In particolare, il sudore può informare sulla tensione emotiva di una persona e il suo odore ha invece valore comunicativo: assolutamente bandito in culture come quella italiana, perché chi si

accorge di odorare si sente a disagio, quindi le sue performance, anche linguistiche, sono intaccate, in altre culture è considerato normale. Nel mondo arabo un maschio deodorato è meno “maschio” e se è molto profumato è un perverso. Il sudore ha un valore positivo, di sincera partecipazione, in Giappone (come nelle discoteche occidentali)⁶³.

“In Italia l'argomento “sesso” è affrontato quasi subito (specialmente negli ambienti a netta prevalenza maschile) in maniera abbastanza esplicita e diretta, soprattutto da un punto di vista scherzoso. Questa nostra "facilità" può essere interpretata da uno straniero come un pensiero fisso del popolo italiano, o comunque una faccenda prioritaria nell'impostare qualunque relazione, creando così problemi di comunicazione, specialmente quando nel gruppo si introduce una donna. Inoltre bisogna tener presente che molti dei nostri giochi di parole a questo proposito (come ad esempio tutte le frasi con complemento oggetto maschile singolare esplicitato da un pronome) sono difficilmente comprensibili da uno straniero, che quindi può interpretare le nostre risate come un motteggio nei suoi confronti”⁶⁴.

Nelle culture di origine inglese anche i discorsi sulla digestione e sui sentimenti personali vanno considerati taboo .

f) *cooperativo vs. arroccato*

L'atteggiamento delle persone che sono impegnate in uno scambio comunicativo può essere di due tipi:

- arroccato (“In questo momento ho la parola io, quindi questo è il mio ‘territorio’ e nessuno intervenga mentre esprimo il mio pensiero”)
- cooperativo (“Sebbene io abbia la parola, vi permetto di intervenire per integrare, correggere, sostenere quanto dico”).

Tendenzialmente gli italiani appartengono a questo secondo gruppo, ma la loro disponibilità a collaborare si scontra con l'irritazione fortissima dei nordici se vengono interrotti: essi possono sentirsi talmente offesi da rinunciare a proseguire nel loro discorso. Anche un'intera cultura, non solo una persona, può essere valutata secondo questa dicotomia. Ad esempio, le culture asiatiche, soprattutto quella giapponese, sono globalmente arroccate di fronte a uno straniero.

Occorre quindi stare molto attenti. Infatti, “i problemi interculturali fra italiani e stranieri sorgono quando questi sono posti in contatto fra di loro da necessità "economiche" ben precise: lavorare, fare acquisti, concludere trattative... Il turista difficilmente si renderà conto del *gap*

⁶³ P.BALBONI, *Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti*

⁶⁴ P. CELENTIN, G.SERRAGIOTTO, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*

culturale che lo separa dalla gente fra la quale si trova a trascorrere un periodo di vacanza, in quanto i suoi bisogni primari vengono soddisfatti in modo quasi "automatico". Laddove invece entrano in gioco valori più profondi, come ad esempio la concezione del tempo e dell'onore in un rapporto lavorativo, una scarsa coscienza culturale può portare ad incidenti anche fatali⁶⁵ e, quando si è commesso un errore culturale, è difficile rimediare⁶⁶.

Come già accennato, il fattore *tempo* è fondamentale nei rapporti interculturali. Esso, infatti, non è lineare in tutte le culture:

- in quella indiana è circolare e ciò comporta un maggiore fatalismo;
- nella lingua araba non esiste il tempo futuro perché questo è nelle mani di Dio (“Inshallah”) e l’uomo non ne può parlare;
- nella lingua dei Rom non esiste il passato perché la cultura nomade, priva di radici legate ad un territorio, è concentrata sul presente⁶⁷.

Catti e Ventura⁶⁸ hanno abilmente creato un calendario multiculturale che aiuta a comprendere le differenti strutture di organizzazione dei vissuti e delle pratiche sociali delle persone appartenenti a culture differenti da quella europea, latina e occidentale. Si tratta di informazioni strettamente legate alla pratica religiosa:

- il *Capodanno*: nell’Ebraismo, nel Cristianesimo e nell’Islam, le tre comunità che riconoscono Abramo quale comune progenitore, l’anno non comincia nello stesso giorno. Il Capodanno ebraico cade in autunno, quello cristiano in inverno e quello musulmano in primavera;
- gli ebrei, i cristiani e i musulmani *contano gli anni della storia* a partire da eventi diversi:
 - * il punto determinato da molti in Israele è suggerito dall’idea della Creazione del mondo. Così, quando un calendario civile segnala domenica 8 settembre 2002, un calendario ebraico segnala il passaggio dall’anno 5762 all’anno 5763 dalla Creazione del mondo;
 - * Il punto determinato da molti credenti in Cristo è suggerito dall’idea della nascita

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ Cfr. P. BALBONI, *Introduzione alla comunicazione interculturale*

⁶⁷ Cfr. M. SANTIPOLO, *Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale*, pag. 36

⁶⁸ G. CATTI, G. VENTURA, Prisma 2003. *Introduzione a un calendario multiculturale* in *Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti*, n.1, Edizioni Erickson, Trento 2003, pagg. 71-79

di Gesù, del suo Avvento. Così, quando un calendario civile segnala domenica 1° dicembre 2002, un calendario cristiano segnala la prima domenica di Avvento e quindi l'inizio dell'anno liturgico, un nuovo anno di preghiera nella Chiesa.

* Il punto determinato da molti nell'Islam è l'Ègira, cioè l'emigrazione di Muhàmmad, il Profeta, dalla Mecca a Medina. Così, quando un calendario civile segnala venerdì 15 marzo 2002, un calendario islamico segnala il passaggio dall'anno 1422 all'anno 1423 dell'Ègira.

- *giorno di festa settimanale*: il giorno, per l'ebreo e il musulmano, non inizia a mezzanotte come per il cristiano, ma al tramonto del Sole, e termina con il tramonto del giorno successivo. Il sabato ebraico inizia al tramonto del venerdì cristiano e il venerdì musulmano inizia al tramonto del giovedì cristiano (pomeriggio o sera a seconda delle stagioni).

Il giorno della festa settimanale è per l'ebreo, per il cristiano, per il musulmano il tempo dato dal Signore Iddio al popolo, perché questo faccia memoria dell'Evento compiuto dal Signore. L'Evento si ripresenta, non è solo rappresentato; si rivive, non è solo ricordato. Il significato del riposo nel giorno di festa non coincide pertanto con quello di "vacanza" che per tutti indica un giorno vuoto, *vacante*, da occupare liberamente con attività diverse da quelle dei giorni lavorativi.

* Il *sabato* è per l'ebreo il Giorno del Riposo, voluto da Dio stesso; è segno dell'Alleanza. Ci si astiene da ogni lavoro dal crepuscolo del venerdì fino a quello del sabato. La casa è pulita e abbellita per accogliere il Sabato come si accoglie l'ospite di riguardo. La madre di famiglia al crepuscolo del venerdì accende due candele. In casa si cena e si pranza con gioia, si mangiano i pani benedetti. Nella sinagoga ci si ritrova per studiare la Torah, la Legge di Mosè.

* La *domenica* è per molti cristiani il primo giorno della settimana, il Giorno della Risurrezione del Signore. È dunque il Giorno del Signore. Si partecipa all'Eucaristia nelle comunità. Ci si astiene dalle attività sfavorevoli alla partecipazione consapevole e attiva all'Eucaristia.

* Il *venerdì* è per il musulmano il Giorno dell'Assemblea. Quando si sente l'invito a pregare del muezzin, si accorre a nominare il nome del Signore, lasciando ogni altra attività. Il giorno dell'assemblea però non corrisponde necessariamente, come nel caso del sabato ebraico e della domenica cristiana, a un giorno intero di sospensione delle attività lavorative civili.

- *Calendari delle culture religiose d'Oriente:*

*Induismo o Dharma (armonia, ordine, legge), come lo chiamano gli indiani: l'India è una repubblica federale e ogni Stato indiano ha un proprio calendario delle festività, a cui si aggiunge il calendario ufficiale valido per tutta la federazione. Gli anni vengono calcolati, nelle varie regioni, a partire da date differenti: il 58 a.C. (era Vikrama); il 78 d.C. (era Saka); il 248 d.C. (era Kalacuri); il 320 d.C. (era Gupta); il 606 d.C. (era Harsa). Quando un calendario civile segnala giovedì 21 marzo 2002, il calendario indù segnala il passaggio dall'anno 2057 all'anno 2058, secondo la riforma introdotta dal re Vikrama nel periodo cosiddetto "classico" della storia indiana. La tradizione indù possiede una cosmologia articolata e suggestiva. Gli universi si formano e si dissolvono in un processo ciclico senza fine; solo l'Assoluto è eterno e immutabile. Le ere cosmiche (*yuga*) si succedono in serie di quattro: la prima è un'epoca di virtù e felicità, poi si fanno strada la dissoluzione e la decadenza; nella quarta ed ultima era (*kali-yuga*), tutto è dolore, nell'attesa di una nuova età dell'oro. Anche l'epoca in cui viviamo è un *kali-yuga* ed è caratterizzata da una grave decadenza morale. Cominciata con la morte di Krishna nel 3102 a.C., finirà tra 427.000 anni. Gli indù sono abituati a calcolare periodi immensi, giorni e anni divini e umani. Un "anno degli dei" corrisponde a 360 anni umani, ma 100 "anni di Brahma" (cioè la durata completa di un universo) corrispondono a 311.040 miliardi di anni umani. Per interpretare il calendario delle festività induiste occorre aver presente questo amplissimo respiro degli universi, questa ciclicità vissuta come continua rinascita nella sofferenza, e il bisogno del fedele indù di liberarsi dalla catena delle reincarnazioni per entrare nell'eternità dell'Assoluto.

*Buddismo: la cosmologia buddista è simile a quella indù: vi sono nello spazio illimitato infiniti mondi che nascono e periscono nell'arco di tempi lunghissimi. Ma se l'universo è immenso, immenso è anche il dolore del *samsara*, il ciclo continuo delle morti e delle rinascite a cui tutti gli esseri sono soggetti. Il saggio indiano Siddhartha Gautama scoprì una via di liberazione dalla sofferenza del *samsara* e per questo è chiamato il Buddha (l'Illuminato). Il dolore dell'esistenza è dissolto dalla diligente e metodica eliminazione di ogni forma di attaccamento o avidità. Siddhartha insegnò questa via a molti, fondando comunità monastiche aperte a tutti, senza restrizioni di casta. L'era buddhista inizia con la morte di Siddhartha, cioè con la sua entrata definitiva nel *nirvana* (lett. "estinzione"; ma significa anche "pace" e "gioia"). Poiché il Buddhismo si

è diffuso in molti Paesi e le date riportate dalle varie tradizioni non coincidono, il computo degli anni è fissato a partire dalla data convenzionale della nascita del Buddha (560 a.C.). L'anno nuovo inizia con l'equinozio di primavera. Quindi, quando il calendario civile segnala giovedì 21 marzo 2002, il calendario buddhista segnala il passaggio dall'anno 2561 all'anno 2562.

- *Feste tradizionali cinesi*: la spiritualità tradizionale cinese ha origini antichissime, anteriori alla nascita del Taoismo e del Confucianesimo e alla diffusione del Buddhismo. L'idea principale è quella dell'ordine dell'universo: la natura è governata da una suprema armonia che lega insieme il cielo, la terra e l'uomo. Questa suprema armonia, però, non ha nulla di statico: è un equilibrio dinamico di elementi in perenne divenire. Per avere successo, tutte le attività umane devono seguire il passo di questi ritmi. Il calendario ufficiale cinese è quello solare di derivazione occidentale, ma riporta anche le date del calendario agricolo lunare, poiché il 75% della popolazione è costituito da contadini che seguono ancora l'antico sistema. Ciò che caratterizza il calendario cinese tradizionale rispetto a quello occidentale è il fatto che gli anni non sono contrassegnati da un numero ma da una denominazione complessa (ad es., il 1954 è stato "l'anno del Cavallo, fratello maggiore del Legno"). Gli anni, infatti, vengono riuniti in gruppi di sessanta e denominati in base alla serie dei Cinque Elementi (Metallo, Acqua, Legno, Fuoco e Terra) contati due volte come "fratello maggiore" e "fratello minore", e in base alla serie dei Dodici Animali (Topo, Bue, Tigre, Lepre, Drago, Serpente, Cavallo, Capra, Scimmia, Gallo, Cane, Maiale).

Il concetto di tempo a volte crea molti problemi di tipo relazionale:

- *il concetto di puntualità*: per le culture industrializzate la puntualità è essenziale, per un orientale o un arabo spesso è un'indicazione di massima.

“In ambito internazionale, l'italiano gode fama di persona poco puntuale o che comunque non è molto affidabile da questo punto di vista. In realtà, gli italiani tollerano un ritardo che rimane nell'arco del quarto d'ora; anzi, in questo spazio di tempo non è nemmeno considerato ritardo. Altri popoli valutano invece la puntualità in modo completamente diverso. I popoli nordici sono molto più ligi nel rispettare gli appuntamenti dati, e considerano prova di scarsa serietà anche qualche minuto di ritardo; gli slavi, e specialmente i Russi, tollerano (e applicano) ritardi anche di mezz'ora o tre quarti d'ora. Questo dipende anche dal fatto che nelle grandi città (come Mosca appunto) l'arrivo in orario non è legato tanto alla volontà personale, quanto alle condizioni del traffico e all'affollamento dei mezzi pubblici. Inoltre, l'attesa è considerato un elemento

necessario di qualsiasi trattativa economica; qualche ora di anticamera è da mettere sempre in preventivo”⁶⁹.

· *tempo come corda o come elastico*: secondo gli orientali e, per certi versi, anche per molti centroamericani e brasiliani, noi europei e i nordamericani viviamo il tempo come una corda tesa: può anche rilassarsi, ma rimane pur sempre della stessa dimensione, della stessa natura; per gli orientali, invece il tempo è un elastico, che di norma è in posizione di riposo, si tende nel momento in cui c'è una ragione per farlo, poi torna a rilassarsi;

· *“il tempo è danaro”*: questa frase è naturale in una cultura industriale, ma certe sue applicazioni creano forti problemi comunicativi: una telefonata americana va *straight to the point*, mentre una telefonata italiana inizia comunque con convenevoli, e in molte culture tagliare i convenevoli (al telefono, in incontri privati, in una trattativa, anche tra sconosciuti: si pensi all'acquisto di un tappeto in un negozio arabo...) è disdicevole: un interlocutore sente di star perdendo tempo (e danaro) e l'altro sente di essere di fronte ad una persona rude, incivile e il problema comunicativo si innesca;

· *orrore del tempo “vuoto”*: il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture, per cui in molte lingue ci sono riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quel *small talk* in cui eccellono gli anglosassoni e che invece non interessa agli scandinavi, agli arabi, agli orientali in genere. Un cinese ben educato, anche se sa bene la risposta, lascia passare qualche secondo dopo una domanda intelligente, per dimostrare quanto sia degna di pensarci bene prima di rispondere.

· *il tempo strutturato*: la scaletta, l'ordine del giorno, l'agenda dei lavori sono, per i latini, “utili suggerimenti”, ma per uno svedese si tratta di una riedizione delle tavole della legge: frasi come “possiamo saltare questo punto e tornarci dopo” oppure “questo punto lo completiamo in seguito: tanto una soluzione si trova” sono degli affronti personali per il nordico, per la sua strutturazione del tempo che si deve trasformare in progetto e in azione.

Un altro problema relazionale interculturale può essere generato dalla concezione della *gerarchia*.

⁶⁹ P. CELENTIN, G. SERRAGIOTTO, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*

In Italia non si ammette che una persona che svolge una funzione di quarto livello faccia proposte o obiezioni al livello 2 senza passare per il suo superiore di terzo livello; se crede che quest'ultimo gli sia ostile, può con qualche rischio rivolgersi ad un pari grado del suo superiore. In un'azienda americana, invece, qualsiasi lavoratore può proporre un progetto a un funzionario di altissimo livello: se l'idea è buona, può saltare vari livelli, se è cattiva si licenzia senza dare il tempo ai suoi superiori di farlo. In molte culture asiatiche e africane il concetto di gerarchia è fortissimo e viene esibita non solo con status symbol ma anche con domande che si pongono al primo incontro e che a noi possono sembrare quasi impertinenti: la prima domanda è "Come ti chiami?" e la seconda può facilmente essere "Che professione fai?". In Turchia, in un'università di carattere internazionale, un professore universitario è stato redarguito per aver tagliato il panettone e servito da bere durante una festina natalizia; sempre per restare in Turchia, alcuni commensali socialdemocratici (quindi ideologicamente restii all'accentuazione delle gerarchie), si sono stupiti in un ristorante gestito da un italiano quando, a fine serata, il gestore italiano ha invitato il capocuoco italiano a sedersi alla sua tavola: aveva infranto la gerarchia.

Alla base della gerarchia c'è il concetto di "status" che può essere attribuito dalla società o guadagnato sul campo. In molte culture, ad esempio quella cinese, l'età è un fattore di status: l'anziano, in quanto tale, merita rispetto. Si tratta di un caso di status "attribuito": oltre al caso dell'età, sono esempi di *status attribuito* sia l'appartenenza a un'aristocrazia (si pensi al ruolo dei "principi" arabi, che guidano le delegazioni e conducono trattative indipendentemente dalla loro abilità) sia il sesso, per cui in molte culture orientali e in quella araba la donna non ha status alto quindi è esclusa dalla comunicazione con stranieri. In questi casi di status "attribuito", l'insegnante italiano commette infrazioni gravissime se cerca di rompere le convenzioni, spingendo membri di età inferiore a sostituirsi all'anziano per avere una comunicazione più precisa e snella: spesso ciò può compromettere il contatto. Il problema non si pone quando il prestigio di status non è "attribuito" ma *acquisito sul campo*, con la propria preparazione, il proprio curriculum.

Legato al problema dello status e del suo riconoscimento da parte di tutti i partecipanti a un evento comunicativo c'è quello del rifiuto di "perdere la faccia": un arabo giungerà a negare platealmente l'evidenza, in alcune situazioni, e potrà attribuire al demonio un incidente da lui provocato di fronte agli interlocutori pur di non perdere la faccia. In questo caso, pretendere scuse è un'offesa definitiva, tale da far chiudere il rapporto: significa voler far pubblicamente perdere

la

faccia.

Il problema del "salvare la faccia" è fortemente sentito in molte culture asiatiche, africane e

latino-americane, dove viene definita con la parola *honra*⁷⁰.

Interessante è l'analisi delle *scelte lessicali* che possono generare equivoci con altre culture. In Italia è abitudine chiamare gli alunni o i colleghi per cognome. Questo in Europa è inusuale ed è addirittura del tutto fuori luogo nel mondo anglofono: "*Brown, come here*" è usato solo dal sergente cattivo nel campo di addestramento dei *marines*. Il cognome, in inglese, va sempre preceduto da un appellativo, che può essere *Dr* in ambito accademico (solo per coloro che hanno ottenuto un PhD), ma di norma è *Mr* per un uomo e, oggi, *Ms* (pronunciato come se fosse scritto *Miz*) per una donna. La classica distinzione tra *Mrs* e *Miss* è contestata nel nome della parità tra uomo e donna, in quanto solo di una donna si viene a sapere se è sposata o non. I titoli che corrispondono a una professione ("Ingegnere", "Architetto") non sono accettati: le uniche professioni che hanno un titolo sono quella medica (*Dr*) e la docenza universitaria (*Prof*). La cultura spagnola, italiana e tedesca accentuano i titoli e gli appellativi, mentre quelle scandinave e anglosassoni li sfumano; la Francia sta evolvendo in direzione anglosassone.

Quanto al formale/informale, notiamo che ad esempio in Svezia durante gli anni Settanta c'è stato un abbandono generalizzato del "lei" a favore di "tu", mentre in Francia *vous* resta molto usato; in Italia il passaggio dal "lei" al "tu" tra colleghi è rapido, così come in inglese, dove darsi del tu significa usare il nome di battesimo anziché *Mr/Ms* + cognome, che indica un registro formale.

In inglese come in italiano l'uso del condizionale nelle offerte ("*would you like...*", "*vorresti / le piacerebbe*") oppure la richiesta di autorizzazione e di pareri ("Secondo te, posso..."; "Che ne diresti se...") comunicano un senso di rispetto e di formalità. Questo viene sottolineato anche dall'eliminazione di interiezioni e parole di natura volgare e dall'uso intensivo di espressioni che attutiscono la forza delle nostre richieste, quali "per piacere", "grazie". Culture che si esprimono in inglese, che devono quindi marcare con forme linguistiche la mancanza dell'alternanza tra "tu/lei", "du/Sie", "tu/vous", "tu/Ud.", "tu/vocé", ecc., tendono a usare moltissimo *please* e *thank you*, anche laddove un italiano non li userebbe; il loro mancato uso fa ritenere a un anglofono che noi siamo poco polite, il che risulta grave se si aggiunge al tono di voce, alla mobilità delle mani e alla vicinanza eccessiva che ci fanno ritenere aggressivi⁷¹.

⁷⁰ P. BALBONI, *Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti*

⁷¹ Cfr. *Ibidem*

Per intavolare un buon rapporto con una persona appartenente a una cultura diversa dalla nostra dobbiamo anche sapere che esistono delle mosse comunicative che possono rendere positivo l'incontro/convivenza:

- non bisogna mai “attaccare”. In Italia (ma anche in Russia, dove l’espressione diretta delle opinioni è gradita) un attacco condotto con garbo è di solito accettato e tra amici è ammesso anche un attacco diretto, mentre in molte culture questa mossa è inaccettabile. In alcuni casi (ad esempio in molte culture asiatiche) basta lo sguardo puntato dritto negli occhi per trasformare una mossa neutra in un “attacco”.
- accettare la proposta dell’interlocutore ma integrandola nella propria è una mossa positiva. Essa è gradita in tutte le culture ed è indispensabile soprattutto in quei casi in cui l’attacco è culturalmente vietato.
- Dissentire è per certi versi una variante dell’attacco, per cui diventa accettabile ovunque solo se usata come introduzione a un tentativo di costruire insieme. I modi di dissentire variano da cultura a cultura: gli italiani tendono ad accentuare immediatamente il 10 per cento di disaccordo e tacere sul restante, su cui c’è accordo (“chi tace acconsente”), mentre a livello internazionale è indispensabile la procedura opposta, “sì... ma...”: prima si esprimono esplicitamente le ragioni di concordanza e poi quelle di disaccordo. Molte culture non accettano la possibilità di dire “no” a un ospite straniero ritenuto importante, per cui il dissenso viene manifestato in maniera indiretta (il sorriso accompagnato dal silenzio in Giappone, ad esempio) o non può essere espresso (l’obbligo di rispondere “sì” ad una domanda “sì-no” nelle culture swahili). Totalmente differente la situazione russa, in cui un dissenso aperto è gradito ed è segno di serietà, di volontà di costruire insieme.
- Esporsi, parlare di sé, delle proprie opinioni, ritenendole importanti per gli altri può essere percepita come esibizione, vanteria, soprattutto se non è realizzata con forme linguistiche polite (condizionale, “forse”, “si potrebbe” “mi pare che” ecc.).
- Ordinare è una mossa rischiosa perché è collegata a un valore essenziale, quello di gerarchia e mette in campo due variabili molto forti, quella della formalità/informalità e quella della esplicitezza/implicitezza della “forza” pragmatica della mossa.

Ogni cultura ha dei metodi propri per mascherare tale forza e un errore in questo senso può essere grave. Nella cultura italiana (ma anche in molte culture orientali), l'ordine è accettato senza discussione se viene da un superiore. In altre culture esprimere un ordine come suggerimento o proposta è invece d'obbligo. Spesso sono quindi gli italiani a non capire che *I think you should...* è in realtà un ordine e non un consiglio.

- Proporre sostituisce l'*ordinare* in molte culture (vedi sopra); se la proposta segue quella dell'interlocutore ed è differente, o addirittura contraria, è una variante dell'*attaccare* e può condurre all'*escalation*. Nelle culture in cui l'attacco esplicito è vietato, esso assume spesso la forma di una controproposta.
- Cambiare argomento non è consigliabile: può essere un escamotage negativo, per togliersi da una situazione imbarazzante, o positivo per togliere l'interlocutore dai problemi, ma può essere anche considerata una mossa aggressiva: la frase italiana "il problema in realtà è un altro" viene poco gradita nelle culture straniere. I russi, amanti della discussione diretta, vedono abbastanza male questa mossa.
- Riguardo al concetto di flessibilità, "per noi italiani il fatto che una riunione abbia un ordine del giorno è un elemento utile ma non indispensabile: anche se poi si passerà la maggior parte del tempo a discutere di tutt'altro, ugualmente si lascerà la seduta convinti di aver impegnato utilmente la propria giornata, risolvendo problemi che comunque andavano affrontati, anche se non erano indicati nella scaletta. Al contrario, persone provenienti da tutt'altro retroterra culturale possono trovare un procedimento del genere enormemente irritante e provocatorio, in quanto comporta una perdita di tempo e una mancanza di rispetto verso le persone che hanno stilato l'elenco degli argomenti da trattare.
Inoltre, il nostro "escamotage" per coprire queste massicce digressioni (vale a dire il punto "varie ed eventuali") non è molto apprezzato all'estero, o meglio, non è compreso; viene letto dagli stranieri come l'ennesima riprova della nostra mancanza di serietà nell'affrontare problemi e trattative, lasciando ampio spazio all'improvvisazione"⁷².
- Ironizzare è una mossa rischiosissima perché ogni cultura ha una sua nozione di ironia. Le culture orientali e quelle arabe rifiutano questa mossa, che in Italia può essere

⁷² P. CELENTIN, G. SERRAGIOTTO, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*

positiva, se conferma la posizione di superiorità di un interlocutore che può permettersi di essere ironico, o può essere *negativa* se serve per togliersi da una situazione difficile con una battuta. Gli americani ritengono l'ironia troppo "inglese" e non l'apprezzano, soprattutto in situazioni di lavoro. Anche i tedeschi sono restii ad accettare la "presa in giro" all'italiana e sono poco ironici, soprattutto riguardo alla politica e alla vita pubblica, ritenendo che il concetto di Stato non sia oggetto di ironia.

- Interrompere: mossa frequente in Italia, dove è spesso una forma di collaborazione con chi sta parlando, ma assolutamente inaccettabile in quasi tutte le altre culture, che la vivono come un attacco personale sgarbato.

“Per un italiano è normale, durante una conversazione, un dibattito, una tavola rotonda, interrompere la persona che sta parlando, magari anche solo per confermare il proprio accordo con quanto va affermando. Anzi, spesso chi parla cerca approvazione nell'interlocutore per continuare il proprio discorso, magari anche con un semplice "mhmh" oppure "è vero", "certo". Tuttavia, oltre a noi, solo gli Spagnoli tollerano questo genere di intromissione. Per tutti gli altri popoli si tratta di una mancanza di rispetto e di un'invasione dello spazio altrui, quindi si bloccano e continuano con difficoltà il loro discorso. Un italiano a volte può interpretare un intercalare (come ad esempio, "isn't it" degli Inglesi) come una richiesta di conferma, e quindi rispondere ("Yes, it is!") mentre invece l'altro non si aspettava assolutamente alcun cenno, e interrompe la sua battuta. Si crea quindi un meccanismo di conflitto culturale di cui le persone non sono assolutamente cosce e che imputano ad una mancanza di educazione dell'altro”⁷³.

- Tacere di fronte a una domanda può essere una buona mossa o meno a seconda che venga compiuta da chi domina o da chi subisce l'andamento dello scambio comunicativo; in molte culture è ritenuta una mancanza di civiltà e significa una resa senza condizioni.
- Scusarsi è una mossa inutile per chi è *up* mentre è tipica di chi è in posizione di inferiorità, anche se spesso serve a parificare la relazione perché costringe l'interlocutore a smettere di esercitare ironia, di recriminare, di mostrarsi superiore: le scuse indicano un “punto a capo” dopo un errore, che viene in qualche modo dimenticato.

⁷³ *Ibidem*

Inoltre:

- L'italiano ritiene che il cibo sia l'elemento prioritario del momento conviviale e quando ha ospiti stranieri ci tiene molto a far loro apprezzare le specialità del luogo. In altre culture, al contrario, il piacere maggiore del convivio è dato dal consumo di alcool (vedi i popoli nordici o statunitensi, ad esempio).

Il forte significato attribuito al cibo porta l'italiano a scandire la sua giornata in base ai pasti e ai relativi "tempi" considerati ottimali per il loro consumo. Solo più di recente, la distribuzione del lavoro in turni nelle fabbriche ha portato a rompere questa scansione rituale del tempo. Questa organizzazione della giornata può creare conflitto con altri popoli, abituati magari a consumare un'abbondante colazione, ma a saltare o quasi il pranzo, oppure che non dedicano sufficiente attenzione alla qualità del cibo che consumano (come ad esempio i Giapponesi)⁷⁴.

- L'italiano viene spesso considerato dagli altri popoli un "mammone" perché rimane legato alla sua famiglia d'origine per tutta la vita in maniera anche abbastanza consistente e si crea una vita indipendente più o meno con il matrimonio. Solo per motivi di lavoro, di studio o per conflitti interni, un ragazzo sceglie di andare a vivere per conto proprio prima. Questa realtà non è invece condivisa da altre culture, come ad esempio quella tedesca, dove l'indipendenza e l'autonomia della prole sono stimolate dai genitori stessi. L'italiano viene visto, quindi, come una persona poco sicura, che matura lentamente e che ha sempre bisogno della convalida di almeno altre due persone per decidere cosa fare ⁷⁵.

“L'entrare in contatto con persone portatrici di valori culturali diversi dai propri può mettere in crisi la persona e portarla ad una chiusura mentale che irretisce anche l'apprendimento linguistico.

Al contrario, bisogna cercare di favorire uno sviluppo armonioso delle competenze del *learner*, in modo tale da ampliare la sua capacità di relazionare con l'altro”⁷⁶.

“Il progetto dell'interculturalità trova fattiva realizzazione nella *transculturalità*, vale a dire nella capacità di oltrepassare, in entrambe le direzioni, i confini delle singole culture, non solo per comprenderle e riconoscerle, ma per garantirne la sopravvivenza che scaturisce dal rispetto

⁷⁴ Cfr. *Ibidem*

⁷⁵ Cfr. *Ibidem*

⁷⁶ Cfr. *Ibidem*

reciproco, a discapito delle differenze”⁷⁷.

Per fare ciò non bisogna mai dimenticare che è necessario:

- conoscere gli altri, quindi non basarsi su stereotipi, ma entrare in diretto contatto con la nuova cultura;
- tollerare e rispettare le differenze, cioè rendersi conto che tali differenze possono esistere, senza rinunciare al proprio modello culturale;
- accettare il fatto che non esiste una cultura migliore di un'altra, ma ognuna rappresenta in modo completo un popolo⁷⁸.

⁷⁷ M. SANTIPOLO, *Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale*, pag. 18

⁷⁸ Cfr. P. CELENTIN, G. SERRAGIOTTO, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*

La scuola primaria di Taipana: il contesto culturale

Il contesto scolastico taipanese ben si presta allo sviluppo di attività plurilingui in quanto inserito in un territorio in cui, oltre all'italiano, le persone del luogo parlano un antico dialetto slavo, il *po našen*. Si tratta di un idioma tramandato nel tempo a livello orale e che arrivò in queste zone nel VI secolo. In quel periodo, infatti, “gruppi di stirpe slava, provenienti dall’Alta Valle del Natisone, si insediarono sulle pendici dei monti dell’Alta Val Torre che guardano alla pianura, allora dominata dai Longobardi. Da allora gli abitanti di questi luoghi prealpini conservano la loro parlata d’origine fino ai giorni nostri [...]”⁷⁹. Certamente all’epoca vi erano contatti tra le popolazioni dell’Alto Torre, del Cornappo e dell’Alto Natisone con quelle del Medio Isonzo. Questo legame è documentato da una rete di percorsi che si estendevano da Bergogna a Montemaggiore, a Monteaperta e infine a Lusevera e all’Alto Torre con diramazioni per Taipana, Prossenico, Subît, Porzûs e Canebola [...]. Ciò significa che l’idioma slavo, grazie a questi contatti, ha potuto attecchire anche nella valle del Cornappo, all’epoca priva di rapporti con il fondovalle. “Di fatto per molti secoli furono scarsi i contatti delle popolazioni slave della nostra montagna con la gente della pianura: una secolare solitudine ed un isolamento imposti dall’assetto geografico del territorio [...]”⁸⁰



⁷⁹ AAVV. *Taipana. Gente storia cultura*, Arti grafiche Friulane, Tavagnacco (Ud) 2002, pagg. 21-22

⁸⁰ *Ibidem*, pag. 22

Con il tempo iniziarono scambi commerciali con la pianura friulana e si innestò un processo di interscambio culturale che influirà principalmente sul lessico⁸¹. “Dai rilievi effettuati dal linguista Giuseppe Francescato, a proposito del lessico di Lusevera e Taipana, risulta che l’inquinamento dello sloveno da parte del friulano è molto avanzato, tanto che si può affermare che circa il 50% delle parole sono di origine friulana, variamente adattate nello slavo”⁸².

Da rilevazioni da me effettuate quest’anno nella Scuola Primaria di Taipana, nessun alunno si è dichiarato parlante *po našen*. Hanno sostenuto di sapere qualche parola ma, se veniva chiesto loro di tradurre qualche termine, non ne erano in grado e dicevano che avrebbero chiesto ai nonni. L’attaccamento al dialetto, comunque, appariva evidente.

Occorre sottolineare che il plesso era frequentato oltre che da alunni con famiglie della zona, da bambini bosniaci, serbi, rumeni e bambini figli di coppie miste: italiano/filippina; italiano/russa; italiano/rumena; italiano/austriaca; italiano/colombiana; italiano/francese. Un alunno proveniva dalla bassa friulana. I 16 bambini erano divisi in due pluriclassi (1[^]/2[^]/5[^] e 3[^]/4[^]).

Il loro background linguistico ha permesso, perciò, di:

- intavolare delle attività interculturali e plurilinguistiche che sviluppassero l’obiettivo di accettare “l’altro” al di là della provenienza geografica;
- sviluppare nel bambino le basi per un’ analisi contrastiva delle lingue, oltre che acquisire la padronanza nella fonazione di suoni nuovi appartenenti a idiomi diversi dal proprio.

Le attività sono state presentate in modo che l’apprendimento avvenisse in maniera naturale, ludica e senza ansia da prestazione, non essendo prevista nessuna valutazione.

⁸¹ Cfr. *Ibidem*, pag. 188

⁸² *Ibidem*, pag. 190

Attività plurilingui in prospettiva interculturale svolte nella Scuola primaria di Taipana

Qui di seguito sono descritte le attività che ho sviluppato con gli alunni della primaria di Taipana. Alcune sono state effettuate con la mia pluriclasse (1[^], 2[^], 5[^]), altre con tutti i bambini della scuola.

Per descriverle ho adottato uno schema molto semplice composto da: obiettivi, materiali, procedimento. In questo modo le attività possono essere riproposte dagli insegnanti che volessero presentarle ai propri alunni.

La parte relativa alle osservazioni ha il compito di far comprendere meglio come si sono svolte le esperienze e quali sono stati i risultati ottenuti.

Attività 1

Obiettivi:

- **analizzare a livello contrastivo i “significanti” dei numeri nelle varie lingue**
- **numerare in diversi idiomi i numeri da uno a dieci**
- **accettare la lingua “altra”**

Materiale: foglietti di carta, pc, scotch

Procedimento:

- preparare i numeri da uno a dieci nelle varie lingue su programma word, utilizzando un colore per ogni lingua.
- Ritagliare i cartellini (uno per ogni numero).
- In presenza di due rampe di scale, scegliere quale utilizzare per attaccare i numeri delle lingue romanze e quale per le lingue germaniche e slave.
- A cadenza settimanale o quindicinale, scegliere una lingua e attaccare i rispettivi numeri sulle alzate degli scalini che portano alle classi (uno per scalino).
- Chiedere agli alunni di percorrere le scale leggendo i nomi dei numeri (inizialmente verrà

formulata ai bambini la richiesta di leggere i numeri mentre avanzano sugli scalini. Poi gli alunni lo faranno in maniera naturale).

Osservazioni

I numeri sono stati proposti solo nelle lingue appartenenti al background linguistico dei bambini e delle loro famiglie per sviluppare l'obiettivo interculturale di accettare positivamente le lingue diverse dalla propria e valorizzare il sostrato culturale dei compagni.

Gli idiomi presi in considerazione sono stati l'italiano, il friulano, lo spagnolo, il francese e il rumeno per le lingue romanze; l'inglese e il tedesco per le lingue germaniche; il bosniaco e il po našen per le lingue slave. Per sviluppare tale lavoro, mi sono avvalsa dell'aiuto dei bambini e dei genitori stranieri. Nel caso in cui alcuni alunni si rifiutavano di "presentare" la lingua della propria mamma o papà, non ho ritenuto opportuno insistere.

Per ogni idioma si è scelto un colore che lo rappresentasse, in modo che in ogni attività proposta venisse utilizzata la stessa tinta. I bambini, inizialmente, non conoscevano l'abbinamento lingua-colore. Il gioco consisteva, in prima battuta, nella scoperta, a livello induttivo, di ciascun idioma (Quale lingua corrisponde a questo colore?). Questo per sviluppare la capacità di analisi ma, soprattutto, per incentivare la motivazione nello svolgere l'attività. In seguito venivano fatte delle domande-stimolo per sondare se i lemmi, con i relativi fonemi, erano stati appresi correttamente.

Quando tutti i numeri delle varie lingue sono stati applicati sulle alzate delle scale, i bambini si sono accorti delle somiglianze/differenze tra i vari idiomi formulando, così, un'analisi contrastiva naturale e sempre di tipo induttivo. Naturalmente mi hanno chiesto le dovute spiegazioni e, in maniera semplice, è stata spiegata la loro derivazione da un'unica lingua madre: l'indoeuropeo.



Scala delle lingue romanze (1^ settimana)



Scala delle lingue germaniche e slave (4^ settimana)

Alla fine dell'attività ho potuto rilevare la riuscita degli obiettivi:

- i bambini erano riusciti a cogliere, senza l'aiuto dell'insegnante, la somiglianza tra alcune lingue;
- contavano nei vari idiomi da uno a dieci con naturalezza;
- non hanno mai discriminato nessuna lingua come "meno importante" della propria in quanto hanno valorizzato ciascun idioma, curiosi di conoscere le varietà parlate dai compagni.

Attività 2

Obiettivi:

- **eseguire un gioco in base ai comandi plurilingui dati dalla maestra**

Materiale: bandana o pezzo di stoffa

Procedimento:

- durante la lezione di educazione fisica, predisporre due squadre di max 10 bambini ciascuna;
- ciascun bambino corrisponderà a un numero;
- la maestra si posiziona esattamente al centro della palestra con la bandana in mano e, al suo via, i bambini dovranno ascoltare il numero gridato dalla maestra in una determinata lingua;
- i bambini dovranno indovinare mentalmente il numero e, se corrispondente al proprio, correranno al centro della palestra cercando di prendere la bandana;
- chi riuscirà a “rubare” la bandana, dovrà correre verso la propria base cercando di non essere toccato dall’avversario;
- il bambino che raggiunge la base senza essere toccato guadagna un punto;
- Vince la squadra che ha totalizzato più punti.

Osservazioni

Il gioco non è altro che una variante plurilingue del “Rubabandiera”, che ho pensato di proporre in questa chiave per verificare se l’attività 1 avesse sortito i suoi effetti.

In un primo momento l’insegnante suggeriva agli alunni la lingua in cui avrebbe chiamato i numeri (in ordine sparso), completando l’intera gamma linguistica appresa con l’attività precedente (es. chiamava tutti i numeri in inglese, poi tutti i numeri in spagnolo ecc.).

In secondo luogo, complicava la consegna proponendo un mix di numeri e lingue (es. prima un numero in tedesco, poi uno in francese, poi uno in rumeno) senza un ordine logico.

Attraverso questa attività ho rilevato che i bambini avevano eseguito i comandi senza avere nessuna difficoltà e in maniera immediata. Ciò significa che le sequenze numeriche plurilingui erano state acquisite.

Attività 3

Obiettivi:

- **analizzare a livello contrastivo lemmi scritti in diverse lingue**
- **riconoscere l'appartenenza di una parola a una determinata lingua**
- **produrre parole straniere con una pronuncia corretta**
- **eseguire determinate azioni in base ai comandi plurilingui dati dalla maestra**
- **accettare la lingua "altra"**

Materiale: foglietti di carta, pc, scotch

Procedimento:

- preparare delle parole stabilite a priori nelle varie lingue su programma word, utilizzando un colore per ogni lingua (lo stesso scelto per l'attività 1);
- ritagliare i cartellini (uno per ogni parola);
- attaccarli con lo scotch alle porte o ai muri del plesso senza un ordine prestabilito
- In base ai comandi dell'insegnante, i bambini possono:
 - toccare il cartellino corrispondente alla lingua richiesta (gli alunni faranno difficoltà nei primi momenti, poi saranno aiutati dal colore del cartellino);
 - ripetere le parole dopo aver sentito la pronuncia della maestra;
 - trovare le parole che si assomigliano fra loro;
 - eseguire comandi dettati dalla maestra secondo il procedimento stimolo-risposta.

Osservazioni

Sulla porta d'ingresso della scuola, nella parte esterna, sono stati applicati i cartellini nelle lingue parlate dagli alunni con la scritta "scuola",



mentre nella parte interna con la scritta “porta”.



Al termine delle lezioni, la maestra chiedeva ogni giorno, in una lingua, di aprire la porta e i bambini dovevano indovinare se si trattava di spagnolo, rumeno, friulano, francese ecc. Sulla porta della classe erano stati attaccati i cartellini plurilingui corrispondenti al saluto “Buongiorno”, in modo che imparassero ad accogliere i compagni in modo differente.



Sulla porta dei servizi erano stati incollati i cartellini con la scritta “bagnò”, sempre in tutte le lingue parlate dai bambini, tranne che in friulano, in quanto parola “tabù” (‘ceso’).

Rilevazione del raggiungimento degli obiettivi:

- i bambini hanno notato la somiglianza tra varie parole (analisi contrastiva), ancor prima che nei numeri, in quanto i lemmi erano stati presentati tutti nello stesso momento;
- alla fine dell’anno tutti i bambini riuscivano a catalogare le parole all’interno di una determinata varietà linguistica;
- gli alunni eseguivano i comandi della maestra nelle varie lingue (es. chiudi la porta, apri la porta ecc.).
- accettavano l’utilizzo di altre lingue con naturalezza. A mio avviso, credo che l’essere nati o vissuti in un ambiente bilingue abbia favorito in maniera positiva non solo l’acquisizione di altri idiomi, ma soprattutto la capacità di accogliere senza problemi i “suoni altri”.

Attività 4

Obiettivi:

- **analizzare a livello contrastivo lemmi scritti in diverse lingue romanze**
- **comprendere che le lingue romanze derivano dal latino**

Materiale: quaderno, matita, penna, righello

Procedimento:

- disegnare una tabella con sette colonne; in cima a ogni colonna scrivere il nome della lingua che si intende analizzare;
- scrivere nella prima colonna il termine italiano scelto (es. primavera, domenica, vita, uomo ecc.); da sottolineare che la scelta dei lemmi deve ricadere su termini usuali della vita quotidiana perché tra loro più simili (es. mamma, fratello, pane ecc.);
- scrivere nelle altre colonne il termine corrispondente alle altre lingue;
- quando lo schema è completato, chiedere agli alunni di osservarlo e di commentarlo oralmente;
- fornire una tabella con le stesse parole, ma scritte in latino;
- spiegare agli alunni il perché le lingue romanze si assomigliano (comune derivazione latina).

Es. Tabella di analisi contrastiva di alcune lingue romanze

Italiano	Francese	Spagnolo	Portoghese	Catalano	Rumeno	Friulano
primavera	printemps	primavera	primavera	primavera	primăvară	vierte/primavere
domenica	dimanche	domingo	domingo	diumenge	duminică	domenie
vita	Vie	vida	vida	vida	viață	vite
uomo	Homme	hombre	homem	home	om	omp

Tabella latina da utilizzare per comprendere la derivazione delle lingue romanze

Latino
Ver, veris
Dies dominicus

Vita, -ae
Homo, -inis

Osservazioni

La presente attività si presta a essere proposta in una classe quinta durante le prime lezioni di geografia riguardanti lo studio dell'Italia in generale (popolazione attiva, densità abitativa, immigrazione, crescita, lingue e minoranze linguistiche ecc.).

Si pongono, infatti, le basi per la comprensione dei problemi socio-linguistici dell'Italia.

Raggiungimento degli obiettivi: durante la lettura in classe dei testi riguardanti le peculiarità di ciascuna regione, le alunne sono riuscite a collegare quanto appreso nella presente attività con aspetti linguistici che venivano affrontati dal loro testo, dimostrando di aver colto l'importanza delle nozioni apprese.

Attività 5

Obiettivi:

- costruire un vocabolario plurilingue seguendo la metodologia contrastiva

Materiale: cartellone colorato, carta, pennarelli, pastelli, colla, spugnette, tempera di vari colori, fogli di giornale, pc

Procedimento:

- dipingere lo sfondo di un cartellone colorato con le tempere (utilizzando le spugnette);
- accartocciare dei fogli di giornale e dipingerli di grigio e, successivamente, fare delle sfumature di bianco (nel nostro caso rappresenteranno i sassi del Cornappo);
- disegnare i soggetti protagonisti del vocabolario (nel nostro caso, la fauna tipica del taipanesse). Ogni bambino avrà a disposizione un foglio su cui riprodurre il soggetto, che alla fine sarà colorato con i pastelli;
- ritagliare la sagoma della figura disegnata;
- ritagliare due strisce di carta e incollarle tra loro con la classica tecnica della "scala della

strega”;

- ogni bambino incollerà la propria “scala” dietro alla sua sagoma;
- un'estremità della scala verrà incollata sul cartellone, in modo da produrre un effetto tridimensionale delle figure;
- incollare tutte le sagome con la medesima tecnica;
- individuare su internet o attraverso l'aiuto dei genitori e dell'insegnante i nomi plurilingui degli animali disegnati e creare dei cartellini con i lemmi trovati (ogni lingua di un colore diverso, corrispondente a quello utilizzato nelle altre attività);
- incollare i cartellini accanto alle sagome;
- scrivere su word il titolo del cartellone e incollarlo.

Osservazioni:

L'attività è stata svolta in occasione della “Settimana d'ambiente” organizzata dall'Istituto Comprensivo di Tarcento. Abbiamo pensato di unire agli obiettivi di tale progetto anche le competenze linguistiche acquisite durante l'anno dagli alunni. Perciò si è pensato di creare un vocabolario plurilingue della fauna tipica di Taipana.

Dopo essere stato esposto alla mostra dell'Istituto, presso la Scuola secondaria di primo grado di Tarcento, il cartellone è stato appeso nella nostra scuola in modo che potesse essere consultato da tutti.



Attività 6

Obiettivi:

- **apprendere la pronuncia di varie lingue straniere attraverso la musica**
- **apprezzare le altre culture attraverso la musica**

Materiale: testi di canzoni plurilingui; chitarra; tastiera

Procedimento:

- individuare un'ora a settimana, per tutto l'anno scolastico, in cui poter effettuare attività corale;
- consegnare il testo della canzone;
- insegnare un canto in lingua straniera ogni due settimane, intervallandolo con brani italiani; fare attenzione alla pronuncia ripetendo più volte i suoni considerati "strani" (es.

- la jota spagnola; le vocali del rumeno ecc.);
- a ogni lezione, riproporre il canto appreso la settimana precedente e gli eventuali altri canti imparati;
 - proporre quanto appreso al pubblico (es. festa di Natale o di fine anno).

Osservazioni

Sono stati proposti canti nelle lingue conosciute dai bambini e non: italiano, spagnolo, rumeno, friulano, inglese, sloveno, po našen, albanese. Gli alunni, in questo modo, hanno imparato a pronunciare i fonemi tipici delle lingue elencate senza fare nessuno sforzo e, soprattutto, divertendosi. Ogni volta che iniziava la lezione, i bambini chiedevano in che lingua avremmo cantato quel giorno e ognuno domandava di poter ripetere la canzone che più gli piaceva.

Alla festa di Natale è stato eseguito “Imagine” di John Lennon senza nessuna difficoltà. Alla fine dell’anno abbiamo proposto ai genitori e ai rappresentanti della comunità taipanesa gli altri canti plurilingui appresi.

Da sottolineare l’importanza di accompagnare i canti con uno strumento, in quanto aumenta la motivazione del bambino ad apprendere.

Attività 7

Obiettivi:

- **valorizzare il proprio dialetto**

Materiale: carta; chitarra

Procedimento:

- proporre ai bambini di inventare il testo di una canzone (tema libero)
- tradurre il testo nel dialetto del luogo;
- comporre la musica;
- apprendere il canto;
- proporlo all’interno di manifestazioni (es. feste di fine anno).

Osservazioni

L'attività è stata proposta in occasione di un concorso dialettale organizzato dal Comune di San Pietro al Natisone con l'intento di valorizzare le parlate slovene autoctone delle Valli del Natisone, della Val del Torre, del Cornappo e della Val Resia.

Le bambine di quinta sono state invitate a elaborare un testo in rima a tema libero che potesse essere musicato. Hanno così scritto un invito a venire nelle Valli del Cornappo a visitare le loro bellezze naturali. Non essendo in grado nessuno di tradurla in po našen, abbiamo chiesto a una signora del paese di farlo per noi.

Successivamente ho musicato la canzone e l'ho insegnata ai bambini, orgogliosi di poter usare il loro dialetto.

Gli alunni hanno partecipato alla manifestazione del concorso esibendo il canto "Karnahta rock" (Il rock del Cornappo) e riuscendo ad arrivare al secondo posto nella propria categoria. Il successo è stato pubblicizzato sui giornali locali (Novi Matajur, Dom e La voce del Friuli Orientale) e i bambini hanno accolto la vincita con grande emozione.



Durante la giornata della "Settimana d'ambiente" a Taipana, abbiamo aperto i giochi cantando la canzone ai bambini ospiti della nostra scuola (un centinaio di alunni delle classi quinte delle primarie di Nimis e Tarcento) e consegnando a ognuno il testo come ricordo.

KARNAHTA ROCK

TELE' ON JE DAN CJANT

KE ON PRAVE OD NAŠE UASI
KLE NE SO DIGHE AN POČE
PREZ BEZUNJE MAGENE.
RIT. **PRIDI DAN TJEDAN**
TU VEŠKURŠE AN TU TIPANE
SEHURNO CJES SE DIVERTITE
AN NATURU CJEŠ ŠKUPRITE.
KLE CJEŠ OBRIESTE HORE
DOLINE AN NJIVE
PATOKE AN VIRJE
EJTU KE NU PEŠCIAUAJO RIBE.
RIT.
KLE TE SE ČUJES TU KOMPANJE
VESEL AN POUAN LEGRJIE
TU AVOŠTU NE STUJ MANCJATE
KAR SOUSE FJEŠTE MAS PROVATE.
RIT.

Traduzione

IL ROCK DEL CORNAPPO

Questa è una canzone
che parla di queste zone.
Qua ci sono dighe e laghi
e non è opera dei maghi.

**RIT. Vieni a fare una settimana
a Monteperta e a Taipana
di sicuro ti divertirai
e la natura scoprirai.**

Qua troverai le montagne
le colline e le campagne,
fiumi e torrenti
dove pescano le genti.

RIT.

Qua ti senti in compagnia
in festa e in allegria,
ad agosto non mancare
le sagre devi ancora provare.

RIT. (2 volte)

E' stata eseguita anche come ultimo pezzo della festa di fine anno e i genitori hanno fatto i complimenti ai bambini, proponendo che diventasse l'inno delle Valli del Cornappo.

Attività 8

Obiettivi:

- **ricercare parole straniere in internet**
- **utilizzarle per creare la copertina di un libro**

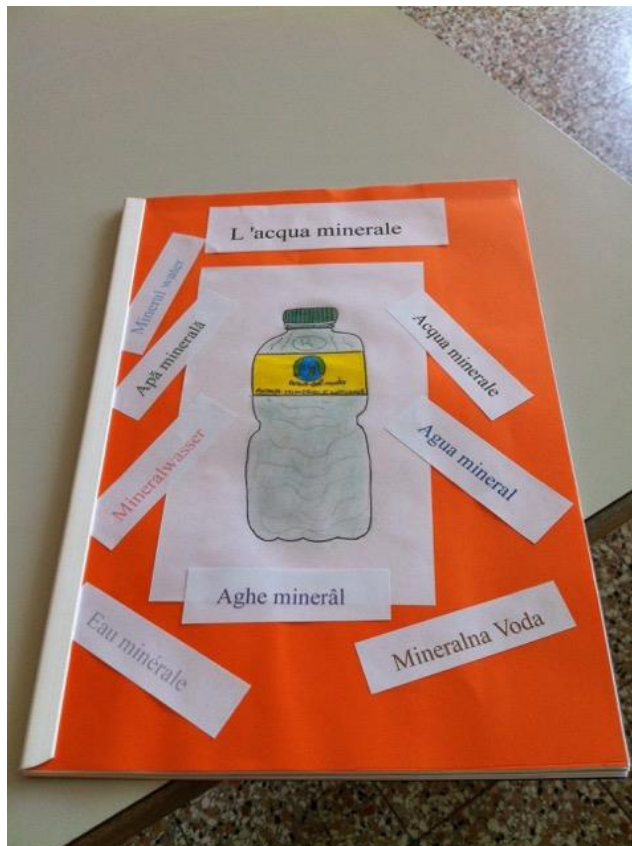
Materiale: carta, pc

Procedimento:

- scegliere un lemma e tradurlo in varie lingue con l'uso di internet (possibilmente la parola chiave del libro);
- trascrivere i significanti trovati su documento word, utilizzando un colore per ogni lingua (lo stesso utilizzato per le attività precedenti);
- ritagliare ogni lemma in strisce di carta rettangolari;



- incollare le strisce su un foglio colorato che farà da copertina al libro.



Osservazioni

L'attività è stata proposta in occasione della rilegatura di un libro sulle acque minerali realizzato in classe. Si è pensato di proporre una copertina plurilingue a coronamento del percorso interculturale seguito durante l'anno scolastico.

Per i bambini ormai era diventato "normale" utilizzare più lingue per definire un medesimo concetto.

Sitografia

P. BALBONI, *Introduzione alla comunicazione interculturale* in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=382

P. BALBONI, *Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti* in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=383

P. CELENTIN, *Comunicare con il corpo* in <http://ambretti.altervista.org/comunicazione-corporea.htm>

P. CELENTIN, *Comunicare con il corpo: diverse prospettive nelle diverse culture* in http://www.partecipiamo.it/Comunicazione/Documenti_comunicazione/comunicazione_non_verbale.htm

P. CELENTIN, G. SERRAGIOTTO, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua* in http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433

A.M. CURCI, *Educazione plurilingue: percorsi*, in <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Promuovere/competenza.pdf>

<http://www.esp-pel.it/328d518.html>

<http://www.itals.it/nozion/nozf.htm>

<http://www.treccani.it/vocabolario/>

F. FABBRO, *Neuropsicologia e insegnamento delle lingue. Considerazioni per l'insegnamento in*
http://www.ictarcento.com/attachments/article/186/F.%20Fabbro_Neuropsicologia%20e%20insegnamento%20delle%20lingue.pdf

S. FERRARI, E. NUZZO, *Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde in*
http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/linguistica_acquisizionale_e_didattica_delle_L2.pdf

M. C. LUISE, *L'italiano come lingua seconda in*
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=117

V. ORIOLES in <http://www.orioles.it/materiali/pn/plurilinguismo2.pdf>

S. ROCCO, *La classe plurilingue e pluriculturale in*
http://www.academia.edu/4798614/Le_5_ipotesi_di_krashen

D. VALENZA, *Acquisizione e apprendimento nell'ipotesi di Krashen in*
<http://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=64&id=168>

Bibliografia

AAVV. *Taipana. Gente storia cultura*, Arti grafiche Friulane, Tavagnacco (Ud) 2002

G. CATTI, G. VENTURA, *Prisma 2003. Introduzione a un calendario multiculturale in*
Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti, n.1, Edizioni Erickson, Trento 2003

S. CAVAGNOLI, M. PASSARELLA (a cura di), *Educare al plurilinguismo, Riflessioni*
didattiche, pedagogiche e linguistiche, Franco Angeli Editore, Milano 2011

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue:*
apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia-Oxford, Milano 2002

M. DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Ed. Cafoscarina,
Venezia 2009

F. FABBRO, *Appunti di Neurolinguistica del bilinguismo del 7/10/2004*, Master in Italiano L2,
Università degli Studi di Udine, A.A. 2004-2005

- G. FAVARO, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano 2002
- S. GILARDONI, *Plurilinguismo e comunicazione, Studi teorici e prospettive educative*, Educatt, Milano 2009
- M.C.LUISE, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2, 2013
- C. HAGÈGE, *Storie e destini delle lingue d'Europa*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1995
- A. MARINI, *Modelli psico - e neurolinguistici del linguaggio*, Master in Italiano L2, Università degli Studi di Udine, A.A. 2004-2005
- M. MEZZADRI, *Per una ricezione consapevole del Quadro di riferimento Europeo*, in In.it n.15, 2005
- M. SANTIPOLO, *Immigrazione e contesto socio-sanitario: problemi di comunicazione interculturale* in AAVV., *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Ed. Cafoscarina, Venezia 2004
- D. SILVESTRI, *La forbice e il ventaglio*, Arte tipografica, Napoli 1994
- R. TOMASSETTI, *Le competenze dei docenti e dei formatori di Italiano L2*, Ortica editrice, Aprilia 2014
- M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci Editore, Roma 2002

Indice

Plurilinguismo/multilinguismo	pag. 2
Sviluppo dell'ascolto e della produzione linguistica.....	pag. 8
Il linguaggio non verbale: accenni teorici e confronto con altre culture.....	pag. 15
Intercultura: confronto tra consuetudini relazionali diverse.....	pag. 24
La scuola primaria di Taipana: il contesto culturale.....	pag. 40
Attività plurilingui in prospettiva interculturale svolte nella Scuola primaria di Taipana.....	pag. 42
Sitografia.....	pag. 58
Bibliografia.....	pag. 59