

A.L.I.A.S
Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri

a cura di
Paolo E. Balboni

Theorema
2000

INDICE

DUTTO M. A.,
“Introduzione”.

BALBONI, P. E.,
“Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri”.

LUISE M.C.,
“Metodologia glottodidattica per bambini”.

BALBONI, P. E.,
“Problemi interculturali nei rapporti con allievi stranieri e con le loro famiglie”.

D’ANNUNZIO B.,
“L’allievo di origine cinese”.

DELLA PUPPA F.,
“L’allievo di origine araba”.

BALBONI, P. E.,
“La formazione dei docenti: i contenuti e gli strumenti di base.

Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri

Paolo E. BALBONI

La strutturazione classica di un approccio glottodidattico è quella che analizza i destinatari dell'insegnamento, i loro scopi, e su questa base identifica mete ed obiettivi da raggiungere secondo certe metodologie¹.

La natura dei destinatari è definita dal titolo: allievi stranieri sul piano linguistico e culturale (anche se talvolta non sono stranieri in senso giuridico); in questa occasione focalizzeremo l'attenzione essenzialmente sull'allievo della scuola di base (materne, elementari, medie), ma non si può trascurare una rilevante componente del bacino definito come "allievi stranieri", quello della popolazione carceraria che frequenta le scuole per essa organizzate: ne tratta il saggio di S. Tucciarone in questo volume.

Quanto alla metodologia, invece, si rimanda al saggio di M. C. Luise, nella seconda parte del volume, sebbene molte delle nozioni che descriveremo in queste pagine siano la premessa per quel saggio.

Focalizzeremo dunque queste pagine sul "perché" e sul "che cosa" dell'insegnamento dell'italiano ad allievi stranieri, secondo un approccio comunicativo-formativo che abbiamo descritto nel nostro manuale del 1994.

1. Le motivazioni dell'allievo straniero

Gli allievi stranieri nella scuola italiana hanno due motivazioni per l'acquisizione della nostra lingua, una di natura strumentale e una di natura psicologica.

1.1 Motivi strumentali

Si tratta di un discorso ovvio, per cui basterà dedicarvi poche righe, per puntualizzare tre aspetti. Gli allievi stranieri mirano a:

- a. una *padronanza strumentale dell'italiano di base* da utilizzare nel mondo extrascolastico in cui desiderano o devono inserirsi. E' la forma di padronanza che si raggiunge più facilmente e che, anche se non curata a scuola, viene ottenuta come acquisizione spontanea. Il risultato è una competenza che permette di "comunicare comunque", ma non di "comunicare bene". Molti allievi, soprattutto adulti, hanno questo solo obiettivo, ed è a questo che si indirizza lo sforzo glottodidattico di molte associazioni, enti, gruppi che lavorano con immigrati. Non è tuttavia un obiettivo sufficiente per un'istituzione come la scuola.
- b. una *padronanza della lingua italiana che permetta il "comunicare bene"*, cioè in modo tale da non avere problemi nel comunicare o nell'esprimere quello che si vuole e da non essere considerati linguisticamente "estranei" dai madrelingua italiani. Questo livello di competenza

¹ Per la definizione del concetto di "approccio", come di molti altri termini che qui non definiamo ma che in glottodidattica hanno una accezione molto precisa e ben definita, rimandiamo Balboni 1999a; specificamente per "approccio" rimandiamo a Balboni 1998, p.2.

rappresenta l'obiettivo dell'insegnamento dell'italiano L2 nel sistema scolastico di un paese civile

- c. una *padronanza metalinguistica* che consenta di frequentare con profitto le lezioni e di studiare sui materiali didattici usati nella scuola, affinché il deficit linguistico non si tramuti in un deficit di apprendimento generale - alla fine sfocia in un deficit cognitivo, se è vero che la scuola mira non solo a fornire conoscenze ma anche a creare o perfezionare meccanismi cognitivi.

Nell'esperienza di insegnamento dell'italiano L2 nella scuola negli anni Novanta si è cercato di dare una risposta alla motivazione "a" e, talvolta, a quella "b", raggiunta la quale l'allievo è stato spesso considerato "integrato" e quindi non è più stato fatto oggetto di cure particolari nel settore "c". Non c'è da stupirsi se poi tra gli allievi respinti o quelli che abbandonano la scuola figurano percentuali più alte di stranieri rispetto a quelle che essi costituiscono nella scuola.

Un approccio glottodidattico corretto deve dunque dare risposta a tutte e tre queste motivazioni. (Per un approfondimento, cfr. Demetrio-Favaro 1997).

1.2 *Motivi psicologici*

Accanto alle motivazioni sociali ed educative viste sopra, ce ne sono alcune che riguardano la situazione psicologica dell'"estraneo":

- a. l'allievo straniero, anche quando ha raggiunto la padronanza strumentale indicata al punto "a" sopra, passa tutta la sua vita di relazione con gli italiani in situazione di inferiorità sul piano linguistico e culturale: non può fare prontamente la battuta, è oggetto di derisione - spesso crudele - a causa degli errori, fatica a comprendere quello che i suoi amici e compagni capiscono immediatamente senza sforzo. Ciò genera una frustrazione e un disagio psicologico che si riflettono su tutto il vissuto (sia l'agito sia il sentito) del ragazzo. Di conseguenza, per compensare questa deprivazione linguistica, per usare le parole di Bernstein, il ragazzo straniero sviluppa altri linguaggi (soprattutto quello corporeo: forza fisica - dallo sport alla violenza - ma anche danza, musica, ecc.) rimanendo comunque privo di uno strumento linguistico pienamente posseduto
- b. la parola "straniero" è consanguinea di "estraneo" e di "strano"; la parola "forestiero" (ancora viva in Veneto come "foresto") richiama il fatto che si "viene da fuori" e quindi si "è fuori". L'identità del ragazzo straniero finisce basarsi su dei privativi: lo si identifica per ciò che lo allontana dagli italiani. Le conseguenze, soprattutto laddove ci sono già tratti somatici - dal colore della pelle alla forma degli occhi, dallo spessore delle labbra all'arricciatura dei capelli - che indicano la lontananza genetica, sono temute sul piano sociale perché possono sfociare nel razzismo, ma sono spesso trascurate sul piano psicologico, laddove invece costituiscono un problema assai grave per la persona, un impedimento alla sua piena autorealizzazione umana.

Sarà il singolo studente a decidere se vuole ritenersi in tutto, in parte o per nulla "estraneo" sul piano psicologico: ma la scuola deve fornire gli strumenti (linguistici, in questo caso; ma non solo) perché quella persona possa *scegliere* e non sia *costretto* ad essere ciò che sarà in rapporto alla cultura italiana. (Sul concetto di "personalità bilingue" confrontare Titone 1989; si vedano anche i saggi di Bingel e Spliethoff in AA.VV. 1999a, vol. 5).

1.3 *L'allievo straniero e i suoi compagni italiani*

Perché non perseguire queste finalità strumentali e psicologiche in corsi differenziali? Il percorso strumentale sarebbe più rapido in una classe in cui si facessero varie ore al giorno di italiano per stranieri, in modo che dopo il raggiungimento del livello soglia basterebbe un'ora di doposcuola per il perfezionamento dell'italiano. Si soddisferebbe la motivazione strumentale.

Ma ottenere il risultato strumentale a scapito di quello psicologico trasformerebbe lo straniero, per usare una citazione cara a G. Freddi, in un clone di Calibano che urla a Prospero: “Mi hai insegnato a parlare e il risultato è che so come maledirti”.

L’italiano va acquisito in maniera naturale, quindi nel gruppo dei pari, con

- a. un insegnante che offra particolare sostegno per qualche ora,
- b. il gruppo degli insegnanti che presta attenzione in tutte le ore,
- c. eventuali ore di riforma in orario extrascolastico, non solo a scuola ma anche nel campo nomadi, in quello d’accoglienza, nella sede della comunità islamica, nella sala vuota al pomeriggio in un ristorante cinese, in cui il ragazzino trova altri che hanno il suo stesso problema e, soprattutto, non è lui che va all’italiano ma l’italiano va a cercare lui.

Ma per quale motivo l’allievo italiano, che è sul “suo” territorio, deve accettare di avere estranei in classe, che rendono indubbiamente più lento il percorso?

Al di là delle motivazioni politiche che non tutti sono tenuti a conoscere e condividere, esistono motivazioni che vanno spiegate ai bambini italiani e alle loro famiglie e che sono, come quelle dello straniero, sia strumentali sia psicologiche.

Sul piano *strumentale*, se da un lato c’è un rallentamento effettivo di alcune attività di classe a causa della presenza di compagni che fanno fatica a comprendere le istruzioni o le spiegazioni, dall’altro c’è un guadagno per l’allievo italiano: è costretto, quotidianamente, a spiegare al compagno straniero il significato di alcune parole, la ragione per cui una frase è scorretta, il modo appropriato di rivolgersi al Preside, e così si stimolano nel madrelingua italiano delle competenze metalinguistiche che altrimenti non si svilupperebbero, e si guadagna in qualità ciò che si perde in velocità. Inoltre, poiché spesso lo straniero fa fatica a spiegarsi e l’italiano deve in qualche modo diventare ermeneuta ed entrare nei frammenti comprensibili di testo per ipotizzare il significato del tutto, il bambino di madrelingua italiana sviluppa strategie di comprensione che altrimenti non avrebbero occasione di maturare.

Sul piano *psicologico* il guadagno è molto più profondo: viene messa in discussione l’identità italo-centrica, autoreferenziale. “Sono italiano” non è più il modo naturale di essere – anche se in televisione si vedono persone che sono non-italiane, ma che per l’appunto vivono nello schermo delle finzioni – ma è solo *uno* dei tanti modi.

Si sviluppa in questo modo il

- *relativismo culturale*, cioè l’idea secondo la quale ogni cultura risponde ai bisogni di natura in maniera originale e adeguata, per cui va rispettata. E’ un atteggiamento psicologico che apre la via ad un’evoluzione più interessante, sul piano sociale, la
- *tolleranza*, cioè un certo modo di convivere con chi è diverso da noi; la tolleranza non è tuttavia un atteggiamento positivo: ci si limita a non essere negativi nei confronti di qualcuno che comunque è e rimane altro da noi; l’amicizia nata sui banchi di scuola e nel cortile, insieme all’azione dell’insegnante, possono trasformare la tolleranza in
- *interesse* per il diverso: sono proprio gli elementi di differenza che interessano, si guarda l’altro da noi per vedere com’è, cosa indossa, in che modo la sua diversità possa risultare un arricchimento di idee, di fantasia, di modi di essere, di fare, di giocare, di mangiare. Se ciò che ci porta il “forestiero” piace al ragazzino italiano, si attua una modifica della personalità nella direzione della
- *accettazione* di modi di essere e di sentire, e quindi di alcuni dei modelli culturali dell’“estraneo”, “forestiero”, “strano”, “straniero”.

Si tratta di motivazioni che vanno illustrate alle famiglie, sia a quelle straniere che spesso vedono solo degli obiettivi strumentali, sia a quelle italiane che spesso vedono solo i rallentamenti e le complicazioni, e non l’arricchimento.

2. Un “curricolo di italiano per allievi stranieri”: un modello inapplicabile

Nella sua accezione estesa un curricolo include l’analisi delle mete, degli obiettivi e quindi dei contenuti necessari per raggiungerli, con un’indicazione dei percorsi operativi. Nell’accezione più ristretta ci si limita a un *syllabus*, cioè all’indicazione dei contenuti, che oggi vengono generalmente espressi come competenze (“saper instaurare la comunicazione con gli altri”, cioè saper salutare, congedarsi, ringraziare, scusarsi, ecc.) piuttosto che come lista di elementi lessicali (“ciao”, “buongiorno”, “scusi”, ecc.) e morfosintattici. (Per un approfondimento del concetto di curricolo, applicato all’italiano, si veda AA.VV. 1995 e applicato all’educazione bilingue AA.VV 1999b: cap. 9).

Il curricolo è un modello operativo fortemente collaudato per l’insegnamento della lingua materna, dove si dà per acquisita la competenza strumentale di base e si deve perfezionarla, fornendo anche gli strumenti metalinguistici per la riflessione sulla lingua e sulla comunicazione.

Questo strumento è altrettanto collaudato, ed è stato oggetto di formalizzazioni molto sofisticate e precise, per l’insegnamento della lingua straniera, in cui l’allievo parte da un livello noto (principiante assoluto, falso principiante, ecc.) e si deve guidarlo nel percorso verso livelli più estesi ed approfonditi.

Ma il curricolo non costituisce un modello applicabile all’insegnamento dell’italiano come L2 ad allievi stranieri, perché

- in ogni classe sono presenti *allievi di diversa provenienza*, spesso con una differente concezione di elementi quali “determinato/indeterminato”, “azione momentanea/continua”, ecc.; oppure con diverse logiche alfabetiche, da quelle strettamente fonetiche come nel caso del turco a quelle ideogrammatiche – e con diverse manualità alfabetiche: da sinistra a destra, da destra a sinistra, dall’alto in basso, dall’ “ultima” pagina indietro verso quella che per noi è la prima, e così via
- gli allievi hanno *livelli di competenza completamente diversi*, a seconda del loro vissuto: l’albanese ha acquisito l’italiano orale dalla televisione vista in Albania ma non è alfabetizzato, il portoghese riesce in qualche modo ad “arrangiarsi” soprattutto nella comprensione ma fatica a parlare, il marocchino ha avuto fratelli maggiori che hanno lavorato alla raccolta dei pomodori in Campania e che gli hanno insegnato un italiano che in realtà è dialetto casertano; alcuni allievi sono in Italia da anni, come certi bambini cinesi, ma hanno avuto pochi o nessun contatto con gli italiani, altri sono qui da mesi e conoscono l’italiano della strada, altri sono giunti tre giorni prima di essere introdotti nella loro nuova classe
- le *motivazioni di cui sono consapevoli sono molto diversificate*, con differenti gradi di combinazione dei tipi di motivazione che abbiamo visto nel primo paragrafo; lo stesso dicasi per la consapevolezza dei loro bisogni linguistici e comunicativi individuali
- le *situazioni in cui avviene l’insegnamento sono estremamente diversificate*: ci sono scuole con personale *ad hoc* impegnato in un progetto speciale di inserimento, ci sono scuole in comuni che forniscono mediatori linguistici, ma ci sono anche classi in cui l’insegnante è abbandonato a se stesso, classi con quattro bambini cinesi accanto a classi con un cinese, un sikh, un colombiano e un macedone...
- spesso *non c’è un solo insegnante impegnato nell’azione di sostegno e recupero*: l’allievo è affiancato da più persone che l’assistono nelle ore che hanno a disposizione, e che non hanno il tempo e la volontà di impegnarsi nello studio di uno strumento complesso come un curricolo.

In queste condizioni fornire un curricolo di italiano come L2 ad allievi stranieri è un esercizio sterile e rappresenta quindi una tentazione cui resistere.

Al luogo di un curricolo è forse più utile delineare la competenza comunicativa di base che un allievo straniero deve possedere per integrarsi secondo le linee indicate nel paragrafo 1, in modo che

sulla base del profilo dell'allievo, che giorno dopo giorno viene a delinearsi, sia possibile contribuire all'apprendimento spontaneo, guidandolo, migliorandolo, aprendolo alle necessità metalinguistiche, il tutto in maniera quanto più possibile individualizzata, facendo in tal modo di necessità virtù.

3. Un modello di competenza comunicativa

Il fine di qualunque insegnamento linguistico, all'interno delle mete generali dell'educazione, è il raggiungimento della competenza comunicativa in una data lingua. Descriveremo qui il modello della competenza comunicativa in modo che sia possibile agli insegnanti individuare sia i punti acquisiti sia le carenze, e su queste intervenire.

La nozione di competenza comunicativa rimanda alla triplice necessità di:

- a. *saper recepire, produrre e manipolare testi*, cioè la capacità di padroneggiare le abilità linguistiche
- b. *saper agire socialmente con la lingua*, cioè la capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione in un determinato contesto: si tratta della competenza funzionale o socio-pragmatica, o socio-culturale a seconda delle varie definizioni
- c. *sapere i codici*: sapere la lingua (cioè avere la capacità di usare le grammatiche fonologica, grafemica, lessicale, morfo-sintattica, testuale) e saperla integrare con gli altri codici disponibili per la comunicazione.

Le tre dimensioni non sono isolate ed indipendenti. Al contrario, la loro realizzazione richiede l'interrelazione di tutte e tre. Vediamo ora più da vicino le tre componenti.

3.1 *Saper recepire, produrre e manipolare testi*

Le abilità sono solitamente analizzate sulla base del modello quadripolare. In realtà le abilità sono molte di più se si considerano in quanto accanto alle abilità primarie (comprendere, parlare, leggere, scrivere) si devono considerare abilità integrate quali dialogare, prendere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre, monologare su una traccia scritta e scrivere sotto dettatura (cfr. Balboni 1998 per una mappatura complessiva).

Vedremo ora brevemente quali processi cognitivi sottostanno alle principali abilità. In molti casi si tratta di processi già instaurati nella lingua materna, per cui si deve solo curarne l'applicazione in italiano; in altri casi, soprattutto con bambini piccoli, i processi sono in via di formazione, e quindi l'allievo va sostenuto nel duplice sforzo di elaborare processi cognitivi attraverso attività in italiano e di acquisire l'italiano, strumento e fine, durante le stesse attività.

3.1.1 *Le abilità di comprensione*

Alla base del processo di comprensione sta la cosiddetta *expectancy grammar*, cioè nella capacità di ipotizzare quello che potrà venir detto o scritto in un dato contesto. La "grammatica dell'anticipazione" opera:

- sulla base della *consapevolezza situazionale* (soprattutto riguardo all'argomento e agli scopi degli interlocutori)
- in base alla *ridondanza*, cioè ai supplementi di informazioni reperibili nel contesto, nel cotesto (cioè in quanto è comparso prima nel testo) e nel paratesto (titoli, fotografie, ecc.)
- sulla base della *conoscenza del mondo*, che permette di creare ipotesi su quanto potrà venir detto o scritto.

L'allievo straniero dunque può essere aiutato abituandolo a far continuo ricorso alla *expectancy grammar*, sia nelle situazioni quotidiane sia in classe, con attività quali il *cloze* e l'incastro, cioè il riordino di parole, spezzoni di frasi, frasi di un periodo, periodi di un testo, vignette di un fumetto,

ecc. che vengono presentate in ordine diverso da quello originale e vanno rimesse nella sequenza corretta.

Un'altra nozione fondamentale è la distinzione tra comprensione *intensiva*, necessaria per molte attività scolastiche (un teorema non viene compreso se non se ne comprendono tutti i termini e le relazioni) e comprensione *estensiva*, che è quella che si attua nella maggior parte degli scambi comunicativi.

Ricordiamo che, stando al modello di Krashen (cfr. l'ultimo paragrafo di questo saggio) l'acquisizione della lingua avviene per effetto dell'input linguistico che viene compreso e che quindi attiva il meccanismo di acquisizione linguistica: senza comprensione non si ha acquisizione e la qualità di quest'ultima dipende anzitutto dalla qualità della comprensione.

3.1.2 *Le abilità di produzione*

Alla base dei monologhi orali (ad esempio le interrogazioni) e delle composizioni scritte (dalla lettera al tema, dalla relazione al piano di lavoro) sta l'attività di progettazione testuale; solo in un secondo momento si incontrano le difficoltà di realizzazione linguistica.

Queste ultime difficoltà - lessicali, fonologiche e morfosintattiche - sono note a tutti gli insegnanti e quindi non le approfondiamo, mentre richiamiamo l'attenzione sulla grammatica testuale: le diverse culture impostano i testi secondo modalità differenti, per cui procedure testuali ovvie per un italiano sono inusuali per un arabo o un cinese; nella produzione orale, poi, in altre culture possono essere usati un tono di voce ed una velocità di eloquio troppo alti o troppo bassi rispetto ai nostri e suonano ridicoli in Italia; ecc. (cfr. paragrafo 3.4).

Un accenno particolare al ruolo di chi ascolta: i docenti sono spesso dei *sympathetic listeners* (Tosi 1995: 62) che guidano, con il loro feedback, lo straniero a dare forma linguistica italiana adeguata ai loro intenti comunicativi; spesso tuttavia per non sembrare "anti-patici" anziché "simpatichi", per "non far pesare" le difficoltà, l'insegnante finisce per accettare forme inadeguate, scorrette, approssimative: sul momento può anche essere funzionale, per non interrompere, ma si tratta di una preoccupazione inutile (lo straniero sa di no essere adeguato linguisticamente e quindi accetta il feedback, purché sia feedback e non correzione distaccata) che priva lo straniero di un cibo essenziale per il suo *language acquisition device*: l'esposizione alla norma, alla versione corretta ed appropriata. In compenso non sempre i compagni di classe sono *sympathetic listeners*:: si deve far cogliere loro la differenza tra una correzione spocchiosa da madrelingua privilegiato e il feedback da amico di madrelingua italiana: ne guadagneranno l'italiano dello straniero e la sensibilità umana dell'italiano.

3.1.3 *L'abilità di dialogo*

I processi che sottostanno al saper dialogare sono molto simili a quelli visti per la produzione, tranne per tre aspetti che costituiscono degli obiettivi specifici:

- il copione mentale che un parlante può aver previsto per uno scambio comunicativo va continuamente integrato in base alla dinamica dello scambio stesso, alle informazioni che l'interlocutore aggiunge, alla negoziazione con l'altra persona; imparare come questo tipo di elasticità viene realizzato in italiano è essenziale per saper dialogare proficuamente, cioè per riuscire a raggiungere i propri scopi
- la realizzazione linguistica del dialogo richiede una forte attenzione ai *meccanismi di coesione* (come ci si raccorda alle battute precedenti) e alle convenzioni che in italiano regolano *il modo in cui si dà e si prende la parola* e in cui si può interrompere l'interlocutore, in cui gli ci si rivolge, ecc.
- nell'interazione orale la comunicazione verbale si intreccia i vari *codici extralinguistici*, la cui padronanza diviene dunque un obiettivo essenziale.

3.1.4 *Le abilità di manipolazione testuale*

Nella realtà della scuola le abilità che permettono di passare da testo a testo sono essenziali: raccolta e stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione, dettato. Si tratta di abilità che nella tradizione si considerano legate alla scrittura, mentre ai fini della riflessione sui processi potrebbero proficuamente essere sviluppate anche oralmente; tra queste, sono essenziali:

a. *stesura di appunti e riassunto*: accorpriamo queste due abilità perché si basano in buona parte su due processi comuni: l'*individuazione dei nuclei informativi primari* senza i quali il testo perderebbe la sua coerenza logico-semantica; la *gerarchizzazione* dei nuclei informativi e la decisione di inserirli o non nel testo che risulterà (il riassunto o gli appunti).

Saper prendere appunti e saper riassumere sviluppano un'attività cognitive di estrema importanza che in altre culture è posta in secondo piano rispetto alla memorizzazione tout court del testo di partenza: in altre parole, lo studio per noi si basa sulla memorizzazione di appunti mentali, per arabi e cinesi è più una memorizzazione completa

b. *parafrasi* di un testo: essa richiede capacità di manipolazione morfo-sintattica (soprattutto per il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto) e lessicale (scelta di sinonimi, iponimi, iperonimi). Il processo che viene messo in atto è dunque essenzialmente legato alla struttura linguistica.

Lo sviluppo di questa abilità pone le basi per la *perifrasi*, cioè la capacità di descrivere il significato di una parola con altre parole, il che è essenziale per il bambino straniero se non vuole essere costretto a smettere di parlare quando si trova di fronte a una parola ignota.

3.2 Saper agire socialmente con la lingua

La competenza *socio-pragmatica* e quella *culturale* permettono di agire attraverso la lingua.

Esse si realizzano

- attraverso sei *funzioni* (personale, interpersonale, ecc.: cfr. lo schema qui sotto), che a loro volta si concretizzano
- in un certo numero di *atti comunicativi* (salutare, ringraziare, chiedere un significato, indicare la strada, ecc.: cfr. lo schema qui sotto) e
- nelle corrispondenti espressioni linguistiche, che vanno scelte anche in considerazione dei rapporti di ruolo (l'atto "salutare" si realizza con espressioni quali "ciao", "buon giorno", "come sta?", "ohilà", ecc.).

Indicativamente, la competenza socio-pragmatica è costituita come segue.

<p><i>Funzione personale</i></p>	<p>Si realizza quando l'allievo rivela la propria soggettività, e la propria personalità, quando manifesta sentimenti, emozioni, pensieri, impressioni, sensazioni. Questa funzione si realizza preferibilmente, oltre che nei dialoghi, anche in generi quali la lettera personale, il diario, l'intervista, ecc. Principali atti comunicativi: c. chiedere/dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi d. parlare dello stato fisico (benessere, malessere, stanchezza, ecc.) e. parlare dello stato psichico (tristezza, allegria, delusione, ecc.) f. esprimere i propri gusti g. ecc. Molti bambini stranieri hanno difficoltà nell'usare l'italiano per la funzione personale perché in famiglia usano la lingua materna e quindi non hanno modelli in italiano.</p>
<p><i>Funzione interpersonale</i></p>	<p>Si realizza quando l'italiano serve a stabilire, mantenere o chiudere un rapporto di interazione. Per poter realizzare questa funzione lo studente deve apprendere ad</p>

	<p>eseguire atti comunicativi quali:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. salutare e congedarsi b. offrire, accettare e rifiutare qualcosa c. ringraziare e rispondere al ringraziamento d. scusarsi e. ecc. <p>I rapporti interpersonali rimandano a regole sociolinguistiche da tenere in considerazione al fine di un appropriato impiego dei codici verbali e non verbali. Spesso la scelta di formule interpersonali è la chiave che può avviare o bloccare una relazione: uno dei due parlanti infatti può sentirsi offeso per il modo in cui è stato (o non è stato) salutato, ringraziato, ecc.; non solo: alcuni atti, ad esempio “scusarsi”, sono molto rari in culture in cui salvare la faccia è fondamentale mentre sono richiesti dalla “buona educazione” in Italia.</p>
<i>Funzione regolativo-strumentale</i>	<p>Consiste nell'usare l'italiano per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento, per ottenere qualcosa, per soddisfare le proprie necessità. I principali atti comunicativi sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. dare e ricevere istruzioni b. dare e ricevere consigli, ordini, disposizioni c. chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa d. ecc. <p>Questa funzione rimanda a regole socio-culturali da tenere in considerazione al fine di una scelta appropriata delle espressioni da usare. Spesso la scelta errata può bloccare la prosecuzione dello scambio comunicativo perchè uno dei due parlanti si sente offeso per il modo in cui è stato chiesto qualcosa, si sono date istruzioni, ecc.</p>
<i>Funzione referenziale</i>	<p>Si manifesta quando la lingua italiana viene usata per descrivere o per spiegare la realtà. Questa funzione richiede, in termini di atti comunicativi, che lo studente sia in grado di</p> <ol style="list-style-type: none"> a. descrivere cose, azioni, persone, eventi b. chiedere e dare informazioni c. chiedere e dare spiegazioni d. ecc. <p>I messaggi che realizzano questa funzione sono prevalentemente caratterizzati da oggettività, lessico denotativo molto preciso, ed è qui che gli studenti stranieri incontrano le maggiori difficoltà</p>
<i>Funzione metalinguistica</i>	<p>Si realizza quando ci si serve dell'italiano per riflettere sulla lingua stessa o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. chiedere come si chiama in italiano un oggetto b. creare perifrasi per descrivere il significato di parole ignote (“ho visto un... uno di quelli che rubano”) c. comprendere o fornire spiegazioni circa i meccanismi della lingua e della comunicazione <p>E' evidente che si tratta di una funzione di primaria importanza per una persona straniera che vive ore al giorno a scuola, ma è anche una funzione che si</p>

	apprende solo a scuola e non nella vita quotidiana: di qui l'attenzione enorme che richiede.
<i>Funzione poetico-immaginativa</i>	Si realizza quando si usa l'italiano per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche, ecc., oppure per creare situazioni e mondi immaginari. Non ci sono atti comunicativi specifici, tranne esempi come a. l'apertura di una fiaba: "c'era una volta..." b. la chiusura di una fiaba: "e vissero sempre felici e contenti" L'allievo straniero deve apprendere a identificare la versione italiana di generi come le filastrocche, le conte, gli scioglilingua, le poesie, le favole, ecc.

Un'educazione linguistica armoniosa ed equilibrata (per tutti gli allievi, italiani e stranieri) dovrà dispiegarsi su tutto lo spettro delle funzioni, senza privilegiarne alcune a scapito di altre.

La mappatura vista sopra, tradotta in uno schema che può essere ancora più sintetico, costituisce un buon punto di partenza per descrivere quello che un allievo sa fare e quello che ancora gli manca in termini

- quantitativi: quanto riesce a padroneggiare dei vari ambiti funzionali? Quanti atti comunicativi riesce a comprendere e produrre nelle singole funzioni?
- qualitativi: le realizzazioni linguistiche dei vari atti comunicativi sono corrette sul piano grammaticale? Sono appropriate in termini di registro? Ci sono interferenze, e di che tipo, dalla lingua madre o dal dialetto compresente con l'italiano?

3.3 Conoscere i codici

Il saper fare lingua e il saperla utilizzare per agire sul contesto presuppongono una terza dimensione: sapere la lingua e saperla integrare con gli altri linguaggi non verbali. Chiamiamo queste due dimensioni rispettivamente competenza linguistica ed extralinguistica.

Vediamo più da vicino le varie componenti della lingua e dei linguaggi, per completare la mappa delle padronanze da osservare e sulle cui carenze intervenire.

3.3.1 La competenza linguistica

La competenza linguistica è un sistema complesso: da un lato troviamo il *lessico*, che è un sistema aperto, in continua modifica, descrivibile solo in parte e in un dato momento; dall'altro troviamo la *morfosintassi* e la *testualità*, che includono un numero limitato di meccanismi (le cosiddette "regole"), ma questi sono di grande complessità e non sono ancora pienamente descritti; infine troviamo l'asse *fonologico* che risulta, al momento, quello più completamente descritto e quello più semplice sul piano quantitativo, ma che nei fatti rappresenta sovente l'ostacolo insuperabile: persone che apprendono una lingua dalla giovinezza in poi possono avere un lessico ricchissimo ed una morfosintassi accurata, ma la pronuncia tradirà sempre, dopo un po', l'origine straniera.

Vediamo in maggior dettaglio le (sotto)competenze che costituiscono la competenza linguistica.

- a. *La competenza fonologica e paralinguistica*: il complesso delle regole fonologiche permette di riconoscere e di produrre i fonemi nonché le curve intonative; le regole paralinguistiche, invece, governano l'uso del tono di voce, della velocità di eloquio, dei fenomeni fonetici usati per indicare il sarcasmo, l'ironia, l'irritazione, ecc.

Gli errori a questo livello sono tra i più facili da osservare e possono essere corretti efficacemente, soprattutto se si è a conoscenza del fatto che, ad esempio, [r] e [l] sono difficili da

discernere, e quindi da produrre, per un ragazzo cinese, [f] e [v] per un arabo, [b] e [v] per un ispanoamericano, ecc.

- b. La *competenza grafemica*: in questo caso il problema è legato all'età. L'allievo sei-sette anni può essere già stato alfabetizzato – e ogni lingua usa l'alfabeto, incluso quello latino, secondo logiche diverse, per cui si creano interferenze che riaffiorano a lungo nelle operazioni automatiche della scrittura. I casi più complessi sono quelli in cui l'alfabetizzazione è avvenuta secondo logiche sia concettuali sia oculo-motorie diverse dall'alfabeto latino, come quelle degli ideogrammi o della scrittura hindi e araba.

Nella scuola elementare esiste una lunga e ricca tradizione di alfabetizzazione e gli insegnanti sanno come affrontare il problema, ma nella scuola media e superiore questa tradizione manca; inoltre chi non ha esperienza di insegnamento della scrittura corre il rischio di ritenere che la trascrizione grafica dell'italiano sia semplice (“si legge come si scrive”), dimenticando ad esempio che il suono [k] può essere rappresentato o è contenuto nei seguenti grafemi usati in italiano: c, cc, ch, cch, cq, q, qq, x, k...

- c. La *competenza morfo-sintattica*: per uno straniero si tratta forse del settore più complesso sul piano cognitivo; è molto probabile che l'abbondanza di input quotidiano sia sufficiente per attivare il meccanismo di acquisizione linguistica per i principali meccanismi morfosintattici, ma certo rimangono molte aree d'ombra: il futuro dei verbi è poco usato nella quotidianità, il passato remoto (almeno nelle regioni dell'Italia settentrionale) è usato solo nelle terze persone e solo nelle favole, che il bambino straniero non sente in italiano; pronomi quali *cui, ne, ci* sono talmente complessi e variabili nell'uso che l'apprendimento spontaneo è praticamente inesistente, visto che comunque si possono sostituire con ripetizioni o con altri pronomi – per cui tutte queste strutture si trasformano in lacune permanenti se non c'è un intervento specifico della scuola
- d. La *competenza lessicale* permette di comprendere, memorizzare, organizzare, reperire ed utilizzare le parole (e la vita quotidiana insegna le parole, così come la scuola può insegnare i termini delle varie materie) e permette altresì di distinguere tra il livello della denotazione e quello della connotazione – operazione cui è difficile giungere spontaneamente, se non c'è l'attenzione dell'insegnante a questi problemi
- e. La *competenza testuale* consente di produrre testi *coerenti* sul piano del significato (il “filo del discorso”, *coesivi* sul piano della relazione tra frasi, appartenenti ad un *genere comunicativo* – la lettera, il tema, il dialogo, l'interrogazione, la barzelletta, ecc. – che di solito è strutturato in maniera diversa nelle varie culture, apportando così un problema di interferenza ben più profonda di quella che può affiorare nella pronuncia o nella scelta di una parola...

Queste competenze non possono essere costruite *ex novo* come avviene nell'insegnamento di una lingua straniera, che non è parlata normalmente in Italia per cui gli studenti non hanno input diverso da quello ben graduato e selezionato della scuola: l'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 è più rapido della programmazione scolastica: l'insegnante – o il gruppo di insegnanti – deve semplicemente agire di rimessa, notando le carenze, registrandole in una scheda individuale per non stare a interrompere le attività (cfr. punto 4), e poi ritornandoci sistematicamente, durante il tempo a disposizione per l'italiano come L2.

3.3.2 La competenza extralinguistica

Si tratta della padronanza di quei codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati; le principali competenze extralinguistiche sono:

- a. la *competenza cinesica*, che riguarda la capacità di comprendere e utilizzare i gesti, le espressioni facciali, i movimenti del corpo, integrandoli con la lingua
- b. la *competenza prossemica*, relativa all'uso dello spazio interpersonale, alla vicinanza e al contatto con l'interlocutore

- c. la *competenza vestemica*, intesa come capacità di padroneggiare il sistema delle divise, delle uniformi, degli abiti più o meno formali, ecc.;
4. la *competenza oggettuale*, che rimanda all'uso di oggetti come strumenti per comunicare uno status sociale (*status symbols*), una funzione sociale, e così via.

Il grande problema è costituito dal fatto che non siamo quasi mai consapevoli del fatto che anche i gesti, la distanza, i vestiti sono “grammatiche” e che le grammatiche di una cultura sono diverse da quelle di un'altra: abbiamo dedicato capitoli del nostro volume del 1999 sulla comunicazione interculturale per esemplificare gesti italiani del tutto innocenti che possono essere vissuti come insulti da asiatici e africani e viceversa, per illustrare come lo stare molto vicini ed il toccare l'interlocutore, atteggiamenti fastidiosi per un italiano del centro nord (e insopportabili per un nordeuropeo o nordamericano) sono invece apprezzabili segni di calore umano nel Mediterraneo...

In questo caso l'intervento non va effettuato solo sul bambino straniero, anche se può essere necessario in alcuni casi, ma va proposto all'intera classe, in una logica di confronto interculturale.

3.4 *La dimensione interculturale della competenza comunicativa*

Nel precedente paragrafo abbiamo fatto riferimento ad alcune sostanziali differenze nel modo in cui si gesticola, ci si veste, si sta vicino all'interlocutore, si controlla il tono di voce, ecc. nelle varie culture – differenze che spesso sono all'origine di problemi relazionali gravi, in quanto elementi neutri in una cultura sono aggressivi o spiacevoli in altre e quindi innescano reazioni di risposta altrettanto aggressive e spiacevole, che a loro volta non vengono capiti, dando origine all'incomprensione se non al litigio vero e proprio.

La competenza comunicativa si realizza sullo sfondo di alcuni valori culturali condivisi, che non creano problemi quando si comunica all'interno della stessa cultura, ma che possono produrre incomprensioni anche molto gravi quando si entra in ambito interculturale.

Dedichiamo a questo tema un capitolo apposito nella seconda parte del volume²

4. Una scheda di rilevazione delle competenze del allievo straniero

Pur non avendo come fine la stesura di un curriculum su cui programmare l'intervento di italiano L2, il modello di competenza comunicativa che abbiamo descritto può fornire la struttura base per una scheda di osservazione della competenza comunicativa di un allievo straniero che arriva nella classe. Non un test d'ingresso – nozione che continuiamo a ritenere utile sul piano didattico ma nefasta e miope su quello psicologico, perché demotiva e fa risaltare al primo contatto quello che non si sa – ma una scheda di osservazione su cui impostare gli interventi, scheda da condividere con i colleghi che lavorano con quell'allievo, da integrare giorno dopo giorno.

Suggeriamo un modello, che può essere racchiuso in una fotocopia recto-verso, con due ambiti dei tre che costituiscono la competenza comunicativa, uno di natura funzionale ed uno linguistico ed extralinguistico. Non riteniamo utile inserire la variabile “abilità” perché c'è poco da rilevare e trascrivere: una carenza della comprensione non ha bisogno di schede per essere rilevata e non è che con qualche breve intervento didattico si insegna a comprendere; invece imparare che in Italia le cose si chiedono dopo aver premesso “per piacere” e una volta ottenute si dice “grazie”, cui si risponde “prego”, è una cosa che si può imparare in pochi minuti se ben guidati, così come è facile scoprire che alcune parti del corpo sono maschili in *-o* al singolare ma hanno il plurale femminile in *-a*: dito, labbro, ciglio, membro, osso, braccio, ginocchio.

² Per una riflessione più approfondita sul tema, oltre al citato Balboni 1999b, si vedano anche Demetrio-Favaro 1992 e 1997; informazioni e bibliografia sono contenute anche nei contributi di Serra e Ongini nel capitolo sulla formazione dei docenti e in vari saggi contenuti nella seconda parte del volume. Più in generale, sui temi della presenza di bambini di diversa lingua e/o cultura in classe si veda la raccolta AA.VV. 1999.

Il capoverso precedente iniziava con il verbo *suggeriamo*, non con *presentiamo*: ogni insegnante deve progettare la sua scheda a suo uso e consumo, possibilmente confrontandosi con i colleghi con cui lavora; da un lato della scheda possono – in linea di massima – trovare spazio le sei funzioni con una breve lista dei principali atti comunicativi, dall'altro alcuni aspetti della competenza linguistica ed extralinguistica, con i casi più delicati, ma anche con spazio bianco per appunti di realizzazioni errate su cui intervenire. Lentamente, giorno dopo giorno, una mappa essenziale della competenza comunicativa viene a delinarsi, e la si può usare per individualizzare l'intervento glottodidattico.

2. Alcune linee per tradurre in *metodo* l'*approccio* di Italiano L2 per allievi stranieri

Non rientra nelle finalità di questo saggio discutere le linee metodologiche, che vengono approfondite in altra parte del volume.

Trattandosi, tuttavia, di un "approccio", cioè di una filosofia di fondo di cosa significhi sapere una lingua e di come svilupparne l'acquisizione, non possiamo tralasciare alcune linee portanti per la traduzione dell'approccio in un "metodo", cioè in una serie di procedure, scelte didattiche, scelte di materiali, ecc. su cui impostare l'azione didattica.

5.1 *Educazione e istruzione*

La prima linea d'azione che proponiamo riguarda la natura educativa e non istruttiva dell'insegnamento dell'italiano come L2, mentre nella realtà si effettua più frequentemente istruzione che educazione. In altre parole, *si considerano più di frequente gli obiettivi pragmatici, funzionali, immediatamente operativi e spendibili (istruzione), piuttosto che la maturazione della persona anche attraverso la lingua italiana (educazione).*

Questa riflessione risulta particolarmente importante nel momento in cui si procede alla definizione del modello di azione didattica: ad esempio, nell'ambito *istruttivo* non ha cittadinanza la riflessione dell'allievo sul proprio apprendere, che è invece qualificante in prospettiva *educativa*. Nell'istruzione si insegna "tu / lei", nell'educazione si insegna a ragionare sulla logica che sottostà all'alternativa tra "formale / informale" in Italia. Nell'istruzione la meta finale dell'insegnamento dell'italiano L2 è la socializzazione, nell'educazione è l'autorealizzazione della *persona* non italiana che è stata trascinata in Italia per sopravvivere e per avere un futuro. (Sul questo tema dell'*educazione* linguistica, il testo di riferimento è Freddi 1994, ma si veda anche Freddi 1999).

Infine una annotazione che focalizza l'attenzione su quello che sarà il problema fondamentale tra qualche anno, non appena le comunità straniere che si stanno organizzando sul piano socio-culturale chiederanno che nella scuola si faccia spazio per corsi di madrelingua(o si tenga conto, in termini di crediti formativi, dei corsi frequentati fuori scuola).

La richiesta sarà ineccepibile sul piano

- sostanziale: è diritto di una persona potersi culturizzare nella cultura d'origine e poter socializzare con i suoi connazionali immigrati in Italia, se si vuole consentirne la piena realizzazione umana
- storico: l'Italia ha preteso per mezzo secolo dagli altri governi che facessero spazio all'italiano per i nostri connazionali emigrati, per cui non è corretto negare oggi agli immigrati in Italia quello che gli italiani hanno preteso all'estero e per cui investono ancor oggi risorse umane e finanziarie
- legale: l'art. 126 del trattato di Maastricht, recepito in toto nel nostro ordinamento, prevede che ogni cittadino europeo abbia diritto all'insegnamento anche della sua lingua materna, oltre a due lingue comunitarie. Un immigrato non è cittadino italiano, ma i suoi figli sì, e la prima lingua che apprende in famiglia, quella materna, non è l'italiano.

Come reagirà il sistema scolastico italiano per consentire questa irrinunciabile parte dell'*educazione* di una persona, che riguarda niente meno che la propria identità³?

³ Un testo fondamentale da cui partire per la riflessione è Stuttnabb-Kangas 1984, che prende le mosse da un documento, curato dallo stesso autore insieme a P. Toukoma, della sezione finlandese dell'UNESCO nel 1976; un

5.2 Bimodalità e direzionalità

La seconda linea concettuale per passare dall'approccio al metodo riguarda il cervello, cioè la macchina che deve provvedere ad acquisire l'italiano.

La neurologia ha offerto indicazioni biologiche precise sul fenomeno della lateralizzazione, cioè sul fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera specializzata. Mano a mano che si cresce cui si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, e si eseguono con l'emisfero destro compiti di natura globalistica, simultanea, analogica.

La neurolinguistica ha individuato nell'emisfero sinistro le due aree in cui avviene l'elaborazione del linguaggio e si è arricchita delle ricerche psico-semiotiche, che indicano come i diversi tipi di messaggio (visivo, audiovisivo, verbale, ecc.) vengano elaborati in realtà attraverso una sequenza di operazioni interrelate tra i due emisferi.

Marcel Danesi (1988) ha studiato questi fenomeni e ne ha tratto le implicazioni glottodidattiche, che sono contenute in due termini fondamentali: bimodalità e direzionalità.

a. *Bimodalità*: il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella dell'emisfero sinistro e quella dell'emisfero destro, devono essere integrate affinché l'intera mente dell'allievo venga coinvolta nel processo di acquisizione dell'italiano. Questo principio sarà recuperato nell'opposizione di Krashen tra "acquisizione" ed "apprendimento" (vedi sotto).

Il modello di unità didattica (che in questo caso ci interessa come *unità di acquisizione*) si basa su un armonico gioco di rimandi tra i due emisferi: dalla fase di motivazione prima del lavoro su un racconto, una fiaba, un testo di qualsiasi natura, che si basa sulle emozioni e le curiosità del cervello destro, si passa ad una fase di percezione globale (ancora di modalità destra) del testo stesso, cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi

b. *Direzionalità*: il principio della direzionalità stabilisce che l'attività bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: dall'emisfero destro (modalità contestualizzanti e sensoriali) a quello sinistro (modalità più formali e meccaniche).

Quindi, solo dopo aver motivato all'apprendimento coinvolgendo la dimensione affettiva e globalistica (modalità destra) l'insegnante potrà formalizzare il materiale acquisito utilizzando le tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi strutturali, le spiegazioni di grammatica, ecc.).

L'assunzione di questi due principi, bimodalità e direzionalità, sarà essenziale per la definizione dei modelli operativi.

5.3 Acquisizione e apprendimento

L'opposizione e la differenziazione funzionale tra acquisizione e apprendimento è quella che ha avuto maggiore diffusione tra le cinque ipotesi poste da Stephen D. Krashen alla base della sua *SLAT, Second Language Acquisition Theory* (le prime elaborazioni risalgono ai primi anni Settanta, ma la versione più coerente è del 1985; l'applicazione alla L2, effettuata insieme a Dulay e Burt, è del 1992).

L'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza della persona, ed è sulla competenza acquisita che si basa la produzione linguistica. Di converso l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine: la competenza appresa, in altre parole, è una competenza a termine, non è definitiva. Inoltre, si tratta di una competenza che viene attivata molto più lentamente di quella acquisita, per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se

non come *monitor*, come controllo formale su quanto è già stato prodotto dalla competenza acquisita.

Alla base della teoria di Krashen sta l'idea che si debba lavorare per provocare *acquisizione* nell'allievo: quando si produce *apprendimento* si può avere la sensazione temporanea di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo e non è generativo di comportamento linguistico autonomo.

Krashen indica il modo in cui guidare l'acquisizione, collocando l'apprendimento in un momento successivo, visto che il suo ruolo è quello di monitorare il prodotto dalla competenza acquisita. Ci sono quattro ipotesi, che richiameremo sinteticamente, che spiegano come produrre acquisizione.

a. Input comprensibile: l'asserzione di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato di un *comprehensible input* e non sulla sua forma (fonologica, morfosintattica, ecc.).

Se ad una persona si fornisce input reso comprensibile (dall'insegnante, dal compagno, dalla madre di un amico, ecc.), allora il meccanismo di acquisizione linguistica si mette autonomamente in moto e — purché si verifichino due condizioni che vedremo ai punti successivi — procede all'acquisizione.

b. Ordine naturale e $i+1$: la prima delle condizioni perché l'acquisizione abbia luogo è che l'input offerto sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input finora acquisito: che sia, cioè $i+1$, in cui i sta per l'input acquisito.

L'ordine naturale d'acquisizione è una successione di elementi linguistici che vengono acquisiti secondo in sequenza temporale; se noi prendiamo un punto a caso della sequenza, tutti gli elementi che vengono prima di quel punto sono *condizione necessaria* per poter acquisire i successivi; tuttavia, se il punto da noi selezionato compare in un dato input, il fatto di aver acquisito i punti precedenti è *condizione sufficiente* perché l'acquisizione del nuovo avvenga.

d. Filtro affettivo: l'ipotesi afferma che affinché $i+1$ sia acquisito è necessario che non intervenga il filtro affettivo. Esso è come un interruttore, per cui quando esso è inserito ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

Il filtro è un meccanismo di autodifesa in presenza di stati di ansia, di attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe (si ricordi quanto si è detto sopra circa la necessità di “salvare la faccia”), di situazioni che minano l'autostima o che danno all'allievo la sensazione di non essere in grado di apprendere — il che, con allievi stranieri, succede o rischia di succedere anche troppo spesso.

Riferimenti Bibliografici

AA.VV. 1995

Curricolo di italiano per stranieri, Roma, Bonacci.

AA.VV. 1999a

Sharing Practice in Intercultural Education, Londra, Intercultural Educational Practice

(Vol. 1: *The Professional Development of Teachers*; vol. 2: *Language for learning. Developing Higher Language Skills*; vol. 3: *Towards the Intercultural Classroom*; vol. 4: *Parents as Partners in Education*; vol. 5: *Meeting the Individual Needs of Children from Minority Ethnic Groups*).

AA.VV. 1999b

Educazione bilingue (nuova edizione), Perugia, Guerra.

BALBONI P. E. 1994

Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci.

BALBONI P. E. 1998

Tecniche didattiche per l'educazione linguistica, Torino, UTET Libreria.

BALBONI P. E. 1999a

Dizionario di glottodidattica, Perugia, Guerra

BALBONI P.E. 1999b

- Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- DABENE L. 1990
“Les langues d’origine des populations migrantes: un défi à l’école française”, in *LIDIL/2*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- DANESI M. 1988
Neurolinguistica e glottodidattica, Padova, Liviana.
- DEMETRIO D., G. FAVARO 1992
Immigrazione e pedagogia interculturale, Firenze, Nuova Italia,
- DEMETRIO D., G. FAVARO 1997
Bambini stranieri a scuola, Firenze, Nuova Italia.
- DULAY H., M. BURT e S. D. KRASHEN (cur.) 1982
Language Two, Oxford University Press [trad.it.: *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985].
- FREDDI G. 1994
Fondamenti di glottodidattica, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G. 1999
Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica, Torino, UTET Libreria.
- HOFSTEDE G. 1991
Cultures and Organizations: Software of the Mind, Londra, McGraw-Hill England.
- KRASHEN. S.D. 1985
The Input Hypothesis, Londra, Longman.
- STUTTNABB-KANGAS T. 1984
Bilingualism or not: The Education of Minorities, Clevedon, Multilingual Matters
- TITONE R. 1989
On the Bilingual Person, Ottawa, Legas [trad. it.: *La personalità bilingue*, Milano, Bompiani, 1996]
- TOSI A. 1995
Dalla madrelingua all’italiano, Firenze, Nuova Italia.

Problemi interculturali nei rapporti con allievi stranieri e con le loro famiglie

Paolo E. BALBONI

Siamo generalmente consapevoli delle differenze culturali che riguardano alcuni atteggiamenti (i tedeschi e i turchi sono disciplinati, i latino-americani sono allegroni, gli orientali sono riservati, ecc.), anche se spesso si tratta di stereotipi puri e semplici.

Siamo meno consapevoli del fatto che le differenze culturali sono alla base non solo della lingua, ma anche dei valori e dei meccanismi che sottostanno alla lingua: il fatto che un ragazzino albanese abbia appreso l'italiano non significa che quando lo parla si renda conto che sta applicando modelli di valori e sta usando strumenti di comunicazione non italiani; di riscontro, non è detto che l'italiano si renda conto che l'albanese sta costruendo il suo discorso (o più in generale, il suo comportamento, comunicativo e non) su valori e secondo logiche che ha ricevuto in famiglia: se l'albanese parla bene l'italiano (cosa frequente) allora significa che è mentalmente italiano.

Il che non è vero.

Questo saggio offre alcuni spunti di riflessione su questo tema (per approfondimento: Demetrio-Favaro 1992 e 1997; Balboni 1999).

1. Mappa dei problemi di comunicazione interculturale

I problemi interculturali non derivano dal fatto che ci sono delle differenze: una volta che so che un islamico non mangia maiale organizzo la mensa con petti di pollo; una volta che so che il bambino sikh utilizza il bidet e non la carta, do disposizione alla bidella per farlo andare nel bagno delle insegnanti.

I problemi interculturali dipendono da

- a. modelli culturali in conflitto, di cui *siamo consapevoli*: alcuni conflitti possono nascere sul concetto di parità maschio-femmina, per cui la scuola non può accettare che la famiglia marocchina ritenga che solo il figlio maschio debba proseguire la scuola: sono problemi che vanno discussi con le famiglie in maniera aperta: se devono vivere in Italia, è necessario che su alcuni valori di fondo non entrino in conflitto con i modelli italiani. Bisogna prestare attenzione comunque all'animo dilaniato di una bambina che a scuola si sente dire che è pari al fratello, e a casa che gli è inferiore;
- b. modelli culturali in conflitto, di cui *non siamo consapevoli*: un orientale, un sudamericano, un africano hanno un concetto del tempo molto diverso dal nostro, per cui un ritardo non è poi così grave; di converso, un bambino cinese è abituato a memorizzare ubbidientemente caratteri su caratteri, per cui la frase dell'insegnante "per domani imparate tutto per bene" comporterà ore di memorizzazione del cinese, a casa – e il giorno dopo verrà redarguito perché "hai imparato tutto a memoria, non hai cercato di capire i concetti". A questi temi è dedicato il paragrafo 2;
- c. *moduli comunicativi* di cui non siamo consapevoli: tutti siamo consapevoli delle differenze dovute alle lingue, ma non del fatto che ad esempio anche i gesti hanno una grammatica: il gesto delle corna (indice e mignolo alzati) ad esempio, ha tre posizioni diverse e tre significati diversi: provate a farle:

- dire che uno porta le corna.
- Dire a uno “tie’, speravi di fregami, eh?”
- Scaramanzia, quando è stato nominato qualcosa di “jellato”

In che direzione erano le dita ogni volta? Questa è una grammatica: non ne siamo consapevoli – come non siamo consapevoli che anche i gesti cambiano da cultura a cultura, e noi invece li usiamo per aiutare a capire, come se fossero degli universali!

2. I vari “*Software of the mind*”

Il titolo riprende quello di un celebre volume di uno dei padri fondatori delle ricerche sulla comunicazione interculturale, Hofstede (1991). Secondo la sua metafora informatica, ogni persona ha un *software of the mind*, un software mentale costituito da una serie di *file di sistema* ai quali si ricorre per poter partecipare ad un evento comunicativo.

In un computer alcuni dei *file di sistema* sono evidenziati sullo schermo e quindi sono direttamente accessibili: in un *Word processor*, ad esempio, si ha accesso diretto ai *file* che regolano i diversi corpi e i caratteri, i margini e i tabulatori, ecc. Nella stessa maniera, sullo “schermo” della comunicazione, cioè nella situazione in cui avviene l’interazione con un bambino straniero o con la sua famiglia, accediamo senza fatica, in tempo reale mentre comunichiamo, ai *file mentali* che controllano il registro formale o informale, il tono di voce, la scelta del lessico e così via. Ciò è facile quando siamo all’interno della nostra cultura, che Hofstede definisce “la programmazione mentale collettiva che distingue i membri di un gruppo o categoria da quelli di un altro gruppo o categoria”. Nel momento in cui si comunica con membri di altre culture, che hanno una programmazione differente, è necessario “salvare” i nostri testi in formati interscambiabili, come si fa in informatica quando si salva, ad esempio, in RTF: si perde qualche formattazione, ma il nucleo del *file* può essere travasato da un sistema all’altro.

Ma questo sistema di interscambio funziona solo se ci si scambia *file* semplici, in informatica, o in situazioni semplici, nella comunicazione: istruzioni per la merenda o per i compiti da fare a casa.

Vedremo ora tre dei “software of the mind” più delicati.

2.1 Problemi legati al concetto di tempo

E’ *ovvio* per un italiano che la giornata inizi con l’alba, mentre è *ovvio* per molti asiatici e africani pensare che la giornata finisca con il tramonto e che quindi l’inizio della giornata successiva coincida con l’inizio della notte. E’ *ovvio* per un membro di culture cristiane o islamiche che il tempo sia una linea (alla cui conclusione, secondo il credente, c’è il Giudizio Universale), mentre per un buddista o un indù il tempo è un cerchio che sempre ritorna sui suoi passi. Queste riflessioni hanno valore esemplificativo per far intuire la complessità del problema “tempo”, che pone molti e reali problemi sul piano comportamentale.

I principali problemi sono legati ai concetti di

- tempo come corda o come elastico*: secondo gli orientali, gli europei e i nordamericani vivono il tempo come una corda tesa: può anche rilassarsi, ma rimane pur sempre della stessa dimensione, della stessa natura; invece per loro e, per certi versi, anche secondo molti centroamericani e brasiliani, 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. Se pensiamo che una delle raccomandazioni che diamo agli allievi è “non perdere tempo”, “non buttare il tempo”, “non startene lì con le mani nelle mani” oppure “a girarti i pollici” (anche se il bambino ha le mani ferme...), vediamo facilmente che stiamo prendendo per ovvia (e per giusta!) la nostra nozione del tempo e imponendola a un bambino che ne ha una diversa, o stiamo giudicandone il rendimento, l’attenzione, le potenzialità scolastiche su basi di parametri diversi: confrontiamo mele con pere, dopo averlo vietato agli alunni, senza rendercene conto.

- b. *puntualità*: Sia per quanto riguarda l'arrivo a scuola, sia per un incontro con la famiglia, sia per la consegna di un lavoro, di un compito, ecc., il concetto di puntualità è molto cangiante: per gli italiani (pur con differenze tra nord e sud) la puntualità è essenziale, mentre è spesso un'indicazione di massima per un orientale, un arabo o uno statunitense degli stati del Sud; nella cultura Thai, dopo un ritardo di tre quarti d'ora chi attende può anche decidere di andarsene, ma sbaglia se serba rancore per l'eccessivo ritardo altrui. Ma anche tra nazioni molto simili il problema della puntualità può assumere dimensioni inaspettate: Germania e Gran Bretagna hanno culture che valorizzano la puntualità, ma per un tedesco essa è una *forma mentis*, mentre per un inglese essa è una forma di rispetto ma non un valore: se viene a mancare porta all'incertezza, all'irritazione, al panico. Va da sé che prima di sgridare un ragazzo per il ritardo nell'arrivo a scuola o nel rientro in classe, o di prendersela con la famiglia che arriva tardi a una convocazione queste considerazioni sulla nozione di puntualità vanno prese in considerazione;
- c. *“il tempo è danaro”*: questa frase è naturale in una cultura industriale, ma certe sue applicazioni creano forti problemi con persone di altre culture: ad esempio, durante un'interrogazione, mentre si parla dei propri problemi, quando si parla con la famiglia dell'allievo straniero, un italiano va dritto al punto, mentre un arabo o un orientale possono ritenere disdicevole essere troppo diretti: l'interlocutore italiano sente di star perdendo tempo e l'altro sente di essere di fronte ad una persona incivile. Dal principio che il tempo è prezioso deriva, in alcune culture, l'abitudine di dimostrare il proprio status gerarchico attraverso lo spreco del tempo altrui, ad esempio facendo fare anticamera anche se non è necessario: è una prassi diffusa soprattutto nelle culture slave, asiatiche e latino-americane, e quindi si offenderanno quelle famiglie che, convocate della scuola, vengono innocentemente tenute in attesa perché l'insegnante sta facendo qualcos'altro: basta affacciarsi alla porta, scusarsi per il ritardo, e l'attesa non è più scortese;
- d. *orrore del tempo “vuoto”*: il rifiuto del silenzio è tipico degli italiani: un minuto di silenzio a tavola ci fa subito immaginare che ci sia qualcosa che non va. Il silenzio invece non spaventa gli scandinavi, i tedeschi, gli arabi, gli orientali in genere. Quindi il bambino silenzioso rischia di passare per disinteressato, apatico, non partecipe – mentre è solo ben educato e parla solo se interrogato. Quando parla con uno straniero, un cinese ben educato (che quando parla in cinese è rapidissimo nel prendere i turni di parola) lascia passare qualche istante dopo una domanda intelligente, per dimostrare quanto sia degna di pensarci bene prima di rispondere — ma l'insegnante può pensare che non sappia rispondere e quindi suggerisce, rifiutando di fatto il segno di rispetto implicito nel silenzio;
- e. *il tempo futuro e il tempo passato*: interiezioni quali l'arabo *inshallah* o il suo omologo spagnolo *si Dios quiere*, se Dio vuole, sono ben note. Non si tratta di mero fatalismo, come può pensare un europeo, ma di una radicata necessità di riconoscere che il futuro è nelle mani di Dio e che quindi anche l'uso del tempo futuro dei verbi può risultare blasfemo: una sfida a Dio. Va quindi insegnata la logica del tempo futuro in italiano, prima che la sua forma morfologica. Ci sono altre culture che concepiscono con difficoltà il passato e, di conseguenza, anche il futuro: si tratta delle culture di origine nomade come quella zingara, dove la vita si snoda essenzialmente nel presente, quindi le due dimensioni del passato e del futuro vengono in qualche modo a mancare e diventa difficile per queste persone concettualizzarle. I nomadi vengono sempre più stanzializzati ma conservano una visione sincronica dell'esistenza;

f. *il tempo strutturato della scuola*: la scuola italiana è molto più strutturata in ore, periodi, ecc. rispetto non solo a scuole di paesi emergenti, ma anche a quelle inglesi e americane.

Ci sono ragazzini stranieri che hanno bisogno di qualche tempo per cogliere la strutturazione: la ragazzina senegalese che si alza e si mette a ballare durante una lezione sta facendo quello che in modelli scolastici più elastici è consentito. E' tutto il concetto di strutturazione del tempo che va costruito, prima di richiedere puntualità e parcellizzazione del proprio tempo secondo gli schemi rigidi della scuola.

Come si vede, i problemi sono molti – e non è detto che esporre i nostri ragazzini a modelli di tempo più flessibili, più umani, meno legati all'ansia di fare e produrre non sia una grande lezione di vita... (Per un approfondimento sul ruolo della nozione di tempo nella comunicazione interculturale cfr. Dechert-Raupach 1980, Hall 1983, Hofstede 1991, Marcus-Slansky 1994, Balboni 1999)

2.2 *Problemi legati al concetto di gerarchia*

In una scuola la gerarchia è fortissima: gli studenti, in particolare, hanno tutt'una serie di "superiori" o in quanto adulti (la bidella, il custode, il personale di un'azienda di pulizie) o in quanto docenti (preside, direttore, insegnanti) o amministratori (il personale di segreteria).

Il bambino italiano e la sua famiglia sanno che queste gerarchie vanno rispettate in maniera diversa: una cosa è disobbedire al bidello, altra e disobbedire al Preside. Un bambino cinese, che ha come primo valore gerarchico l'età, riverirà più il vecchio bidello che il giovane direttore dinamico; per la stessa ragione, la famiglia cinese che viene alla scuola portandosi dietro il nonno, che non capisce una parola di italiano, sta comunque dimostrando rispetto alla scuola, e quindi nella conversazione è al nonno che bisognerà rivolgersi, anche se saranno i genitori dello studente a comprendere e rispondere.

2.3 *Problemi legati ai concetti di status e rispetto*

Abbiamo già parlato dello status attribuito all'età in un altro dove si è fatto pure un cenno alla nozione di gerarchia. Si tratta di concetti legati alla volontà di essere rispettati, che in alcune culture giunge a livelli insospettati per un italiano. Far perdere la faccia ad un arabo, a un sudamericano, a uno slavo rappresenta un atto difficilmente perdonabile. In alcune lingue, come ad esempio in arabo, anche la nozione di "scusarsi" è molto delicata: prima di insegnare l'espressione "scusa!" bisogna insegnare che chi si scusa non è un debole, non è sconfitto, non perde la faccia.

In generale, comunque, dobbiamo ricordare che molte culture sono più esplicite, dirette della nostra (danno del tu, "non hanno peli sulla lingua", vanno dritti al punto, difendono chiaramente i loro diritti o quelli che ritengono tali), ma non per questo sono meno formali – e la formalità consiste nella maggior parte dei casi nel non perdere la faccia, nel non essere umiliati (o quello che loro ritengono per "essere umiliati") in pubblico.

Il che, nella correzione degli errori, ha conseguenze eclatanti e delicatissime.

Tra i vari problemi legati allo status ed al rispetto, i più rilevanti per il nostro ambito sono:

a. *Formale/informale*: si tratta di un'opposizione essenziale, se non altro perché nella comunicazione "l'abito fa il monaco".

Ogni cultura ha il suo modo particolare di identificare formalità ed informalità, non solo nel linguaggio, ma anche nel modo di comportarsi, di scegliere un regalo, di abbigliarsi; il ragazzino straniero ha dunque difficoltà in questo senso, anche perché nella vita extrascolastica sente essenzialmente solo il "tu" (molti negozianti, vigili, persone normali si rivolgono al non italiano dandogli del "tu"). In alcune culture l'opposizione formale vs formale non è data linguisticamente ma, ad esempio, dalla posizione del corpo, dall'inchino lieve: quindi bisogna fare notare che "tu/lei" ha funzione sociale. Inoltre si tenga presente la difficoltà, se non si è

guidati con una serie di roleplay, nel capire che “lei” può significare “tu” ed essere usato anche con un maschio.

- b. *Educato/maleducato*: intendiamo qui non solo “ben educato”, ma anche un concetto di adeguatezza alla situazione, un fattore di gentilezza e di rispetto sociale che in molte culture è essenziale: ad esempio, la sequenza “io e te”, comune in Italia, viene vissuta come maleducata in Germania, Inghilterra, America, dove *du und ich* oppure *you and I* sono invece richiesti; “buona educazione” comunicativa significa anche non interrompere chi sta parlando, aspettare il proprio turno in un gruppo prima di prendere la parola, ecc.
- c. *Forza mascherata/esplicita*: nella comunicazione la “forza” non va sempre evidenziata, perché l’interlocutore potrebbe offendersi e interrompere lo scambio: se un bambino ebreo o slavo o rom vuole un pezzetto del panino di un compagno, deve apprendere che in Italia l’imperativo “dammi un pezzo di panino!” va temperato con “mascheratori” della forza, quali “per piacere”, “ti dispiacerebbe darmi...”; anche i bambini italiani spesso non usano queste forme, ma se è uno straniero a non usarle viene visto come arrogante e prepotente.
In questo campo la complessità interculturale è notevole: in molte culture, ad esempio, un divieto viene raramente espresso con un esplicito “no” e la sua forza viene piuttosto mascherata con un delicato “sarebbe meglio che tu non...”, e comunque prima di dire il “no” vanno detti tutti i “sì” possibili secondo la formula canonica: “sì..., ma...”.
- d. *Politicamente corretto/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 in molte culture è negato, per cui si tratta di costruirlo nell’allievo, sapendo che comunque lo si sottopone a un input opposto a quello che riceve in famiglia, per cui comunque gli si creano problemi di valori), l’accettazione dell’omosessualità come una delle tante opzioni degli esseri umani, ecc.
- e. *Uso libero/taboo*: solo la consuetudine e l’attenzione precisa consentono il continuo variare degli 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 offesa, significa “sei matto!”. A volte ci sono taboo incomprensibili per alcuni: da quello delle carezze in testa a un bambino nelle Filippine, che fanno passare l’italiano affettuoso per un pedofilo incallito, a quello che riguarda la riservatezza dei nord-europei sulla propria famiglia, atteggiamento che non è compreso da molti asiatici.

3. Problemi comunicativi non verbali

L’80% circa delle informazioni che giungono al cervello passano attraverso l’occhio: siamo più visti che ascoltati. Un ragazzo bianco che ci avvicina per strada per chiedere qualcosa ha più *chances* di essere ascoltato che un ragazzo nero. L’occhio ha deciso per noi, prima di qualunque comunicazione.

Il cervello funziona secondo il principio della “direzionalità”: gli stimoli vengono prima elaborati dall’emisfero destro, quello globale in cui ha sede la percezione visiva, e poi i messaggi che hanno bisogno di elaborazione analitica vengono inviati all’emisfero sinistro, quello analitico in cui hanno sede i centri che decodificano la lingua.

Siamo quindi *prima* visti e *più* visti che non ascoltati. Ma noi concentriamo la nostra attenzione comunicativa sulla lingua, ignorando i linguaggi non verbali.

Non solo: spesso ignoriamo che si tratta di linguaggi con una grammatica precisa che cambia da cultura a cultura, come abbiamo dimostrato in un esempio nel primo paragrafo.

Concentreremo la nostra attenzione su alcuni elementi di comunicazione non verbale:

3.1 *Movimenti, odori, rumori del corpo*

Il corpo è fonte di molte “informazioni” involontarie quali il sudore, il tremito, l’arrossire, ecc., ma esso viene utilizzato anche per “comunicare”, cioè per veicolare significati volontari o per sottolineare significati espressi con la lingua. Vediamo alcuni punti delicati relativi al:

a. *sorriso*: spesso si ascolta sorridendo. In Europa questo gesto vuole comunicare a chi sta parlando un generico accordo o almeno attesta la comprensione di quanto si sta dicendo; in altre culture questa interpretazione non è altrettanto certa: ad esempio, per non offendere un ospite straniero con un diniego, un giapponese imbarazzato può limitarsi a sorridere e mantenere il silenzio, in quanto non vige la nostra equazione “silenzio = assenso” (“chi tace acconsente”). Dopo una spiegazione o in un lavoro di gruppo è grave interpretare come assenso un segno di dissenso – e il povero ragazzino orientale che ha sorriso pur non avendo capito non capirà perché noi riteniamo che abbia capito. Si deve quindi sempre chiedere esplicitamente se ha capito o no;

a. *Occhi*: in Occidente guardare l’interlocutore negli occhi è in genere ritenuto un segno di franchezza, ma in molte culture, ad esempio in estremo Oriente o nei paesi arabi, il fissare un uomo (ad esempio il padre di un allievo) dritto negli occhi può comunicare una sfida, mentre se si fissa una donna si comunica una proposta erotica.

Gli occhi abbassati, quasi chiusi in una fessura, in Europa significano disattenzione, ma in Giappone possono rappresentare una forma di rispetto, ad esempio verso chi sta facendo lezione: gli si comunica che l’attenzione è massima, che non si vuol correre il rischio di distrarsi.

Alzare gli occhi al cielo, eventualmente accompagnando il gesto con un leggero click della lingua, ha significato di negazione in Sicilia ed in molte culture del Mediterraneo orientale;

b. *espressioni del viso*: possono avere valore simbolico: esprimere emozioni, sensazioni, giudizi, pensieri con la mimica facciale è una cosa “ovvia” in Italia, ma in Oriente esse sono poco gradite, tanto che si educano i bambini fin da piccoli ad una certa imperscrutabilità, alla riservatezza riguardo i propri sentimenti. E’ facile capire un bambino italiano che sta male o è triste, molto più difficile scoprirlo di un cinesino – che per la sua inespressività può sembrare freddo e distaccato, mentre soffre e gioisce come un estroverso ragazzino di Napoli.

Infine, un cenno particolare va fatto allo “sbuffare” tipico delle culture francesizzate, che spesso gonfiano le guance e lasciano uscire rumorosamente l’aria per esprimere l’irritazione.

c. *braccia e mani*

I gesti della mano spesso sottolineano o sostituiscono le parole, ma essi hanno diversi significati a seconda della cultura, esattamente come il lessico cambia da lingua a lingua: in molte ex-colonie inglesi il segno a “v”, fatto con indice e medio, significa “vittoria” se il dorso della mano è rivolto verso chi parla, ma è un insulto se esso è rivolto a chi ascolta. Vediamo qualche esempio, per quanto limitato:

- si sono diffusi due segni americani per “OK”: quello con il pugno chiuso e il pollice alzato è volgare e offensivo nel sud-est asiatico, quello fatto con pollice e indice uniti a formare una “O”, lo è nei paesi slavi;
- alcuni gesti hanno effetti rischiosi in quanto legati alla sfera sessuale; ad esempio:

- a) la mano rivolta verso l'alto con le dita raccolte a grappolo e fatta oscillare basso-alto significa in Italia "Ma cosa dici?", ma se lo si usa con un turco che non riesce a spiegarsi significa "eccellente", soprattutto se rivolto a una donna...
- b) "Taglia l'angolo!", "Fila via!" sono ordini che in una classe in Italia possono essere dati con le due mani a taglio, la sinistra tenuta ferma e la destra, dal basso, che la colpisce oscillando; in medio Oriente è di una volgarità impareggiabile;
- c) ai bambini italiani si fa spesso un gioco: si stringe il nasino tra le dita, poi gli si mostra il pugno, con il polpastrello del pollice che sbuca tra indice e medio e si dice "Ti ho rubato il naso!". In Turchia questo gesto significa "Va ffa'...!"
- d. *Gambe e piedi*: in molte culture accavallare le gambe non ha alcun valore comunicativo, mentre incrociarle, cioè appoggiare la caviglia al ginocchio lasciando quindi che si veda la suola delle scarpe, viene spesso ritenuto maleducato e comunica scarso rispetto; soprattutto gli arabi vivono questi atteggiamenti in maniera molto risentita, perché ritengono che si comunichi disprezzo sia quando si mostra la suola della scarpa sia quando si accavallano le gambe e si fa dondolare quella in alto: il gesto ricorda un calcio e ha un significato molto forte: "vattene da qui". Nelle culture scandinave e in quelle medio ed estremo-orientali spesso togliersi le scarpe è un gesto naturale, che indica relax o rispetto (come nel caso delle moschee). Alcune culture orientali accettano, anche se si tratta di un costume in regresso, il fatto di accarezzarsi i piedi in pubblico, con una specie di massaggio rilassante, senza che questo abbia alcun significato irrispettoso;
- e. Il *sudore* è naturale, ma l'*odore* di sudore ha un valore più delicato: in Italia, chi si accorge di odorare si sente sporco mentre in altre culture non è: un preadolescente rom arabo, che giocano in maniera molto fisico, nonché il loro genitori, possono essere ritenuti "sporchi" e quindi vanno informati della fobia antiodore degli italiani, che sono probabilmente i più deodorati al mondo, insieme agli spagnoli;
- f. *Rumori e umori* corporei Soffiarsi il naso e starnutire, sputare, ruttare, petare: sono ammessi in certe culture, vietati in altre:
Soffiarsi il naso (per quanto discretamente) è permesso nelle culture occidentali, mentre in Oriente è spesso considerato irrispettoso e volgare: il muco viene tamponato, il più discretamente possibile, o ci si limita ad ispirarlo, anche rumorosamente, ed inghiottirlo. Lo stesso vale per il ruttare e sputare (e talvolta il dar il sfogo a rumori intestinali), sono vietati nelle culture occidentali e meglio tollerati in Asia e in alcune aree slave. Si tratta di informare famiglie e allievi.

3.2 *La distanza tra corpi*

Tutti gli animali vivono in una sorta di bolla virtuale che rappresenta la loro intimità e che ha il raggio della distanza di sicurezza, cioè quella che consente di difendersi da un attacco o di iniziare una fuga. Negli uomini, essa è di circa 60 cm., cioè la distanza del braccio teso.

La "bolla" è un dato di *natura*, mentre la sua dimensione e il suo valore di intimità sono dati di *cultura* e quindi variano: l'infrazione alle regole "prossemiche", cioè alla grammatica che regola la distanza interpersonale, può essere vissuta come aggressione.

Le culture della costa europea del Mediterraneo chi si avvicina troppo invade il campo dell'altro lo mette a disagio, ma nel Mediterraneo arabo la distanza si riduce e il genitore che ci parla può toccare l'insegnante sul petto o sul braccio senza volerlo offendere.

Nelle Filippine è vietato mettere la mano sulla testa di un bambino (gesto comune agli italiani che vogliono così esprimere l'affetto o il semplice apprezzamento per la bellezza di un bambino), essendo la testa tabooizzata.

3.3 Vestiti ed altri oggetti

Eccessi di oro, gioielli pesanti su petti villosi, quello che noi consideriamo un certo esibizionismo sono normali in culture di paesi emergenti e potrebbero portarci a mal giudicare i genitori dei nostri allievi.

Per il resto in Italia non si sono ancora posti problemi di vestiario come quello del chador, che ha scosso la Francia, o quello del pugnaleto dei *sikh* che ha creato problemi in Gran Bretagna.

E' invece sentita dagli arabi la necessità che le ragazzine, raggiunta la pubertà, siano vestite in maniera molto coperta, e si tratta di spiegare loro che le italiane, in maniche corte o con pantaloncini ridotti non sono impudiche.

3. Problemi comunicativi verbali

Il *tono* della voce può dare l'impressione che una persona sia rinunciataria (gli orientali tendono a sussurrare) o aggressiva (rom, sudamericani e slavi usano un tono di voce molto alto); anche i bambini italiani nella scuola di base non sanno controllare il tono di voce, quindi si tratta di educarli tutti insieme.

Ricordiamo tuttavia che

- un'*intonazione* che esprima sentimenti è abbastanza inaccettabile per gli orientali che dell'inespressività emotiva fanno un principio fondamentale di buona educazione
- l'alta velocità del parlato è sempre sentita come una forma di violenza del madrelingua sull'ascoltatore straniero e può scatenare reazioni negative o di chiusura.

Alcuni problemi interculturali possono emergere dalla *scelta lessicale*, perché le culture islamiche (inclusi quindi gli albanesi) si risentono dell'uso di "parolacce" molto di più di noi italiani, che sgridiamo il bambino ma spesso, in qualche modo, sorridiamo di fronte all'ingenuità di certe imprecazioni.

Sul piano *morfosintattico*, ricordiamo il divieto culturale di usare il tempo futuro nella cultura araba, in quanto il futuro è nelle mani di Dio, *inshallah*, e la difficoltà di molte culture "esplicite" di cogliere i nostri ordini "impliciti": "puoi aprire la finestra?", "non credi che sia l'ora di finirla?", ecc. Inoltre, in molti casi è utile porre una domanda aperta, perché culture molto rispettose tendono a rispondere di sì al superiore (l'insegnante, il preside) anche laddove la verità sarebbe un "non so" o addirittura un "no": per questo in molti casi è da preferire una risposta operativa a quella verbale: anziché chiedere "hai capito come è fatto un triangolo equilatero?" conviene dire "disegnami un triangolo equilatero" o "cos'hanno di particolare i lati di un triangolo equilatero".

Infine, ricordiamo che le culture asiatiche e nordafricane privilegiano *testi* "a spirale" per cui durante

un'interrogazione o un tema il ragazzino tenderà a procedere dal distante al vicino, a prendere le cose alla lontana e poi lentamente focalizzare sul punto richiesto: si deve quindi modificare lentamente questo atteggiamento per i testi che costruiscono in italiano.

4. Problemi comunicativi funzionali

Nella glottodidattica funzionale questo tema viene trattato come problema relativo all'insegnamento linguistico, agli atti linguistici, mentre qui lo collochiamo in una problema relazionale.

La nozione base è quella di "mossa comunicativa", quasi che la comunicazione fosse una partita a scacchi. Chi parla fa delle mosse, e l'interlocutore risponde con una mossa adeguata, nel tentativo di ciascuno dei due di ottenere dall'altro ciò che desidera: qualcosa (un panino, la gomma,

ecc.), un'informazione (si pensi alle interrogazioni), l'approvazione (dopo una risposta corretta), l'accettazione delle proprie proposte (andare a giocare, ecc.).

Le mosse sono comuni alle varie culture, perché sono dei concetti universali, ma sono diversamente accettate: ne indichiamo alcune

- a) *Attaccare* è la mossa più delicata: in Italia (ma anche in Spagna, Russia, Israele, tra afro-americani: là dove l'espressione diretta delle opinioni è gradita) un attacco *condotto con garbo* è di solito accettato, mentre in molte culture, soprattutto quelle afro-asiatiche, questa mossa è inaccettabile; in alcuni casi, basta lo sguardo puntato dritto negli occhi per trasformare una mossa neutra in un "attacco".
- b) *Dissentire* è per certi versi una variante dell'attacco, per cui diventa accettabile ovunque solo se introduce a un tentativo di costruire insieme. I modi di dissentire variano da cultura a cultura: italiani, salvi e spagnoli non velano troppo il dissenso, pur esprimendolo con cortesia, mentre la cultura anglosassone e quelle afro-asiatiche non accettano la possibilità di dire "no" ad un ospite straniero ritenuto importante, per cui il dissenso viene manifestato in maniera indiretta.
- c) *Esporsi*, parlare di sé, delle proprie opinioni, ritenendole importanti per gli altri è mossa diffusa in Italia: il rischio è che questa mossa venga percepita come esibizione, vanteria.
- d) *Incoraggiare* l'interlocutore, per aiutarlo o per far sì che si esponga, è una mossa accettabile purchè si ponga attenzione a non comunicare un atteggiamento di condiscendenza,
- e) *Ordinare* è una mossa rischiosa perché è collegata ad 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, ed un errore in questo senso può essere grave. Gli italiani la mascherano con le mosse *consigliare* e *proporre* e questo complica la comprensione per i ragazzi stranieri.
- f) *Rimproverare*: è una mossa che attacca direttamente la faccia, quindi in molte culture afro-asiatiche, ma anche slave e ispano-americane, spesso la risposta sarà orgogliosa, sprezzante, anche al limite dell'incomprensibile per europei.
- g) *Ironizzare* è una mossa rischiosissima perché ogni cultura ha una sua nozione di ironia; le culture orientali e quelle arabe rifiutano questa mossa, per cui gli allievi vanno educati all'ironia
- h) *Lamentarsi*: è una mossa comune in alcune zone balcaniche e medio-orientali che infastidisce molto gli italiani, per cui gli allievi vanno educati ad evitarla
- i) *Tacere* di fronte a una domanda può essere una mossa che un afro-asiatico o un ispano-americano ritiene di poter compiere se è a rischio la sua "faccia"
- k) *Difendersi* è una mossa che, come "tacere" visto sopra, viene attuata in maniera feroce se è a rischio la propria faccia
- l) *Scusarsi* è una mossa che presuppone un concetto, ammettere il proprio errore, che in molte culture significa perdere la faccia. E' al concetto, e non solo alla forma "scusami!", che vanno educati gli allievi.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E. 1999b

Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.

DECHERT H.W., M. RAUPACH (cur.) 1980

Temporal Variables in Speech, L'Aja, Mouton.

DEMETRIO D., G. FAVARO 1992

Immigrazione e pedagogia interculturale, Firenze, Nuova Italia,

DEMETRIO D., G. FAVARO 1997

Bambini stranieri a scuola, Firenze, Nuova Italia.

HALL E.T. 1983

The Dance of Life: The Other Dimension of Time, Garden City (NY), Doubleday.

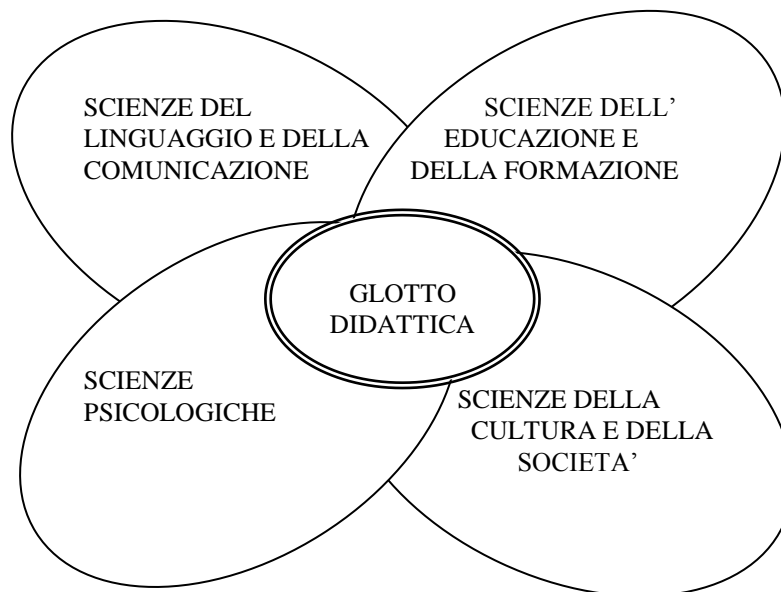
HOFSTEDE G. 1991

Cultures and Organizations: Software of the Mind, Londra, McGraw-Hill England.
MARCUS S., N, SLANSKY 1994
“Teaching the Unwritten Rules of Time and Space”, in *ELT Journal*, 48.

La formazione dei docenti: contenuti e gli strumenti di base

Paolo E. BALBONI

La glottodidattica può essere visualizzata come un fiore a quattro petali, corrispondenti a quattro aree disciplinari che si interrelano nel momento in cui si insegna una lingua:



La formazione del glottodidatta (sia questi un ricercatore oppure un insegnante di lingua) dunque deve essere interdisciplinare, deve cioè integrare le quattro aree in un sapere originale che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca.

Il corpo di insegnanti che di solito lavora con gli allievi di origine straniera non ha di solito una formazione glottodidattica armonica. Ciascuno deve quindi procedere a completare la sua formazione almeno nei quattro ambiti illustrati nella figura, ambiti che indichiamo sommariamente.

SCIENZE DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE	<i>Si deve riflettere in maniera scientifica – perché le nozioni intuitive in questo settore sono estremamente rischiose – sulla natura della comunicazione e della lingua; i principali temi sono:</i> <ul style="list-style-type: none">▪ la nozione di grammatica fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale▪ lingua e società: nozioni di sociolinguistica e pragmalinguistica▪ composizione della competenza comunicativa: natura delle varie abilità linguistiche, funzioni e atti comunicativi (cfr. cap. 4 in questo volume)▪ la nozione di interlingua e gli strumenti principali per l'<i>error analysis</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nozioni generali (o quanto meno la disponibilità di documentazione) sulle principali lingue e sugli alfabeti delle aree da cui provengono gli studenti: sapere se una lingua usa l'articolo è condizione necessaria per sapere se si deve insegnarlo solo come forma o anche come concetto ▪ natura e strutturazione logica dei linguaggi multimediali ▪ insieme con scienze psicologiche e pedagogiche: il concetto di grammatica pedagogica e quello di ordine naturale di acquisizione
<p>SCIENZE PSICOLOGICHE</p>	<p><i>Di solito l'insegnante ha acquisito, per svolgere la sua professione, i principi basilari di</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicopedagogia e psicodidattica: modelli operativi quali l'unità didattica, il procedere dalla globalità alla sintesi, ecc. ▪ Psicologia relazionale, sia tra coetanei sia con adulti <p><i>In particolare, trattandosi di allievi stranieri, si dovranno conoscere i meccanismi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ di formazione dell'identità, ▪ di filtro affettivo ▪ di sviluppo di una personalità bilingue <p><i>Infine, sul piano glottodidattico, sono fondamentali le nozioni di "linguistica dell'acquisizione" provenienti dalla</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ neurolinguistica: le modalità di funzionamento del cervello nell'acquisizione linguistica ▪ psicolinguistica: i processi della mente nell'acquisizione linguistica
<p>SCIENZE DELLA CULTURA E DELLA SOCIETÀ</p>	<p><i>L'allievo straniero è all'intersezione di due lingue/culture:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ quanto a quella italiana, oggetto di insegnamento, sono parti della competenza comunicativa tutti i modelli socio-culturali, che vanno tenuti in considerazione <i>per la comunicazione</i>, (indipendentemente dall'inserimento socio-culturale in genere) e che in parte abbiamo già incluso nella formazione sociolinguistica e pragmalinguistica: ma lì erano fonte di comportamenti linguistici, qui sono elementi antropologici ▪ quanto alla cultura di provenienza: non è possibile conoscere le mille culture del mondo, ma è indispensabile avere fonti su cui cercare informazioni
<p>SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE</p>	<p><i>Un docente possiede già un bagaglio di base di</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pedagogia generale ▪ metodologia didattica ▪ tecnologie didattiche <p><i>Tuttavia la glottodidattica ha due caratteristiche che nessuna altra "didattica speciale" (come la didattica della matematica, dell'arte, ecc.) possiede:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ il mezzo ed il fine coincidono: si insegna la lingua usando la lingua ▪ nelle lingue "secondo" l'input non è fornito solo o primariamente a scuola (come avviene per la maggior parte delle discipline) ma in ogni momento della vita extrascolastica, per cui l'insegnante deve pensare

	le sue metodologie didattiche in modo da trarre vantaggio dall'esposizione linguistica che avviene nella realtà esterna alla scuola.
--	--

Sta all'insegnante verificare quale sia la sua conoscenza in questi settori nonché la disponibilità di materiale di supporto da consultare quando necessario.

Le quattro grandi aree di conoscenza che abbiamo sintetizzato sopra divengono "glottodidattica" nel momento in cui vengono integrate, non solo giustapposte l'una accanto all'altra. Tale integrazione si ha in una serie di volumi che indichiamo qui sotto – scusandoci per la presenza ingombrante di opere nostre, ma trent'anni di ricerca nel settore non possono essere ignorati.

a. quadro concettuale di riferimento

L'unico volume in italiano che raccoglie in maniera sintetica le centinaia di nozioni che, provenendo dalle quattro aree viste sopra, vanno ripensate in chiave glottodidattica è

- P. E. BALBONI, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999

La parola "dizionario" richiama ponderosi tomi, ma questo è in realtà un volume snello, che include anche una versione ipertestuale in dischetto per chi vuole avere a disposizione il tutto in computer; una versione in rete è disponibile nel sito ALIAS e una versione "a puntate" è in corso di pubblicazione nella rivista *Lingua e Scuole Moderne* (ANILS-Garzanti Scuola).

b. manuali di formazione glottodidattica di base

Indichiamo qui alcuni volumi di diverso taglio:

- G. FREDDI., *Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, 1994

Si tratta di un "classico" di uno dei padri della glottodidattica italiana; rispetto agli altri manuali accentua l'aspetto pedagogico e presenta una chiarissima mappatura dei diversi metodi e approcci glottodidattici.

- CILIBERTI., *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia 1994

Il volume accentua l'aspetto linguistico, pur trattando tutti gli aspetti dell'insegnamento linguistico, per cui si situa al confine tra linguistica applicata e glottodidattica.

- G. PORCELLI., *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994

E' un'opera più snella delle due precedenti e, rispetto a quelle, accentua gli aspetti psicologici e si situa nel filone della glottodidattica umanistico-affettiva.

- P. E. BALBONI, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994

E' l'unico corso di glottodidattica di base relativo alla didattica dell'italiano a stranieri: è adeguato come formazione glottodidattica, ma riguarda solo secondariamente l'italiano a stranieri in Italia.

- *Progetto MILIA: Materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di lingua e cultura italiana all'estero*, Genova, IRSSAE Liguria, 1994

Si tratta di una serie di fascicoli indirizzati, come indica il titolo, soprattutto agli insegnanti di italiano all'estero. Molte delle nozioni presentate sono comunque adattabili alla situazione di italiano L2, come nel volume precedente.

- G. PALLOTTI, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998

Il volume, il più recente nel settore, affronta la glottodidattica da una prospettiva linguistico-semiotica, ma contiene osservazioni e panoramiche interessanti per la formazione del docente.

Oltre a questi corsi di base, che fondono interdisciplinariamente le quattro aree scientifiche viste sopra, troviamo un'opera di carattere applicativo, che traduce la glottodidattica teorica in glottodidassi quotidiana:

- P. E. BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.

Vi si discute, indicando le attività didattiche da eseguire in classe, lo sviluppo delle varie abilità e l'acquisizione del lessico e della "grammatica"; la seconda parte elenca, in ordine alfabetico, decine di attività di classe descrivendone le varianti e identificandone gli scopi.

c. *l'approccio interculturale*

In questo settore indichiamo un'opera di riferimento generale ed una serie di volumi specifici per l'italiano L2:

- P.E. BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999

Si tratta del primo volume di questo tipo in Italia e mira a definire, con forte riferimento alle situazioni concrete di comunicazione, un modello di competenza comunicativa interculturale.

Sono invece dedicati specificamente al problema dell'allievo (sia ragazzino sia adulto) straniero in Italia i seguenti volumi, che indichiamo in ordine cronologico:

- D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, Nuova Italia, 1992
- T. DE MAURO, E. PALADINO, M. VEDOVELLI, *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa*, Firenze, Giunti, 1992
- M. BOI, *Immigrati adulti in classe*, Firenze, IRRSAE Toscana, 1993
- A. TOSI, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, Nuova Italia, 1995
- D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, Nuova Italia, 1997