

Prefazione agli *Occasional Papers del CeSLiC*

Quaderni del CeSLiC

General Editor – Donna R. Miller

Occasional Papers – Comitato Scientifico:

Susanna Bonaldi, Louann Haarman, Donna R. Miller, Paola Nobili, Eva-Maria Thüne

Sono lietissima di presentare il terzo saggio della serie degli *Occasional Papers*, collocati all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC)*, un centro di ricerca del quale sono responsabile e che opera nell'ambito del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

I primi due articoli pubblicati sono stati:

Sabrina Fusari, **Il direct mail per le organizzazioni nonprofit: analisi retorica interculturale italiano-inglese**, disponibile nel sito: <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000953/>

e

Bill Louw, **Dressing up waiver: a stochastic collocational reading of 'the truth and reconciliation commission' (TRC)**, nel sito: <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00001142/>

Gli *Occasional Papers* vanno ad aggiungersi:

1) alla serie di manuali dei *Quaderni del CeSLiC: Functional Grammar Studies for Non-Native Speakers of English*, che già vanta tre volumi pubblicati:

- M. Freddi, *Functional Grammar: An Introduction for the EFL Student* <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000867/>
- M. Lipson, *Exploring Functional Grammar* <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000871/>
- D.R. Miller (with the collaboration of A. Maiorani and M. Turci), *Language as Purposeful: Functional Varieties of Texts* <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000866/>

Vi è inoltre un quarto volume in preparazione che verte sulla traduzione in una prospettiva sistemica.

2) agli Atti dei Convegni patrocinati dal centro. Sono, infatti, di prossima pubblicazione, sia on line sia in forma cartacea, una selezione dei *papers* presentati alle nostre Giornate di Studio del 17 – 18 giugno 2005: “*Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*”.

Mi rallegro ora di poter offrire un contributo della collega Paola Nobili, dal titolo:

‘SAPER VIVERE’ CON GLI ALTRI

Si tratta di un'anticipazione degli stessi Atti relativi alle sopracitate Giornate di Studio ed è la prima parte di un articolato lavoro in area glottodidattica intitolato: **Veicolare la ‘Convivenza Civile’: analisi comparativa di manuali di lingua e cultura straniera** (a cura della stessa Nobili).

Avvalendosi dell'apporto di un gruppo di ricercatori e di studiosi operanti a diverso titolo nell'ambito scolastico e universitario, la ricerca, che si sviluppa in tre sezioni, si pone come obiettivo il reperimento e l'analisi dei contenuti culturali veicolati nei manuali d'insegnamento linguistico.

Il concetto di cultura assume qui un'accezione essenzialmente antropologica e sociale. Nella prima sezione che di seguito riproduciamo, l'autrice anzitutto precisa in modo articolato il significato da attribuire a termini ed espressioni quali 'interculturalità', 'affettività' e 'convivenza civile', fattori oggi più che mai evocati in ambito educativo europeo.

Considerando che le norme comportamentali di 'politeness' e 'savoir-vivre' si traducono pragmaticamente in atti discorsivi, l'autrice propone un'analisi comparata dei documenti, nonché delle forme linguistiche che traducono queste norme di 'civiltà' reperibili nei manuali di lingua inglese, francese, tedesca e spagnola. Formula, infine, un'ipotesi linguistico-didattica che è di grande innovazione: seguendo le direttive del Consiglio d'Europa, introduce – all'interno dei contenuti classici offerti nei corsi di lingua straniera – anche elementi atti a promuovere un'interazione sociale collaborativa e solidale.

E' un lavoro di grande interesse e rigore scientifico che mostra in modo indubbio l'alta qualità delle ricerche che si svolgono in ambito della formazione linguistica all'interno del CeSLiC. Tali ricerche sono in modo particolare seguite dall'autrice, docente di glottodidattica nella Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell' Ateneo bolognese e membro della giunta del centro. A lei vanno i miei più sentiti ringraziamenti e sinceri auguri di buon proseguimento.

Donna R. Miller

Responsabile del CeSLiC

Bologna, 8 novembre, 2005

“Saper vivere” con gli altri

Paola Nobili

Introduzione

I dati e le riflessioni che vi presentiamo sono frutto di un lavoro collettivo iniziato mesi fa da un gruppo di ricerca composito¹ che afferisce al CeSLiC e che, come me, si occupa di problemi glottodidattici e di formazione iniziale e in itinere. Fissato come fulcro dell'indagine il reperimento quantitativo e qualitativo di contenuti “culturali” esistenti oggi nei manuali scolastici di lingua straniera, ci è parso necessario innanzitutto risalire alla fonte, e cioè alle leggi vigenti che dettano i programmi didattici.

Prima di illustrare nei dettagli il soggetto e le finalità della nostra ricerca, articolata in tre parti e condensata nel titolo “*Veicolare la ‘Convivenza civile’: analisi comparativa di manuali di lingua e cultura straniera*”, vorrei quindi sottoporvi alcuni stralci del nuovo ordinamento del Sistema Nazionale dell'Istruzione (D.L. n.53 del 28/3/2003 e D.L. n.59 del 19/2/2004)², in cui compaiono, accanto agli obiettivi specifici di apprendimento di *Lingua straniera* nella scuola primaria e secondaria di I grado, anche i contenuti relativi alla “Civiltà” del paese di riferimento.

CIVILTÀ

Primaria: Classi quarta e quinta

Principali tradizioni, festività e caratteristiche culturali del paese straniero

Secondaria I grado: Primo biennio

Conoscenze: Approfondimenti su aspetti della cultura anglosassone³: tradizioni e festività

Abilità: Riconoscere le caratteristiche significative di alcuni aspetti della cultura anglosassone e operare confronti con la propria

Classe terza

Conoscenze: Aspetti culturali più significativi del paese straniero relativi ad istituzioni, organizzazione sociale, luoghi di interesse artistico, paesaggistico e storico-culturale

Abilità: Relazionare sulle caratteristiche fondamentali di alcuni aspetti della civiltà anglosassone e confrontarle con la propria

Non commento l'uso della parola “civiltà”, né alludo all'accezione problematica del termine⁴ (considerato oltretutto il tema di questo convegno); colpisce tuttavia la vaghezza e la povertà dei contenuti che la definiscono (quali sono le caratteristiche e gli aspetti culturali “significativi”? A cosa mira il “confronto”?), tanto più che qui viene palesemente omesso ogni rimando a considerazioni antropologiche, alla “competenza socio-culturale” illustrata dal Quadro comune europeo, al concetto ben più complesso di interculturalità. È questa lamentevole assenza che ci ha indotti a ricercare nell'intero testo ministeriale concetti, termini, procedure che riflettessero aspetti culturali più “interni”, espressioni dell'individuo in quanto membro di una collettività, manifestazioni del suo agire sociale. Come illustreremo nel corso dell'intervento (rimandiamo in particolare alle riflessioni in merito di P. Leone), la nostra concezione di cultura - o meglio, di intercultura - assume qui essenzialmente una dimensione umanistica.

¹ Il gruppo è formato da ricercatori, formatori delle SSIS, tutor, insegnanti di lingue diverse in ogni ordine di scuola.

² Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado, *Oggiscuola*, 2 febbraio 2004.

³ Dobbiamo segnalare (a malincuore) che in realtà la disciplina lingua straniera è qui sostituita con la parola “inglese”, obbligatoria nella primaria, da cui l'inevitabile rimando alla sola civiltà anglosassone... Ma, osserviamo, e le altre lingue? E le culture anglofone? E francofone?

⁴ Per una iniziale riflessione sull'antitesi civiltà/cultura vedi la Parte Prima de “La civiltà delle buone maniere” di N. Elias (1982), 81-144. Rimandiamo per gli approfondimenti alla vasta letteratura indicata nel corso del Convegno.

1. La Convivenza civile

Abbiamo dunque reperito, tra i contenuti formativi citati nei nuovi Programmi e dichiarati “transdisciplinari”, due sotto-categorie interne all’*Educazione alla Convivenza civile*⁵ (ossia *Educazione alla cittadinanza* e *Educazione all’affettività*) che, interpretate da noi quali obiettivi tesi a promuovere nei giovani allievi la coscienza delle diversità culturali ed il rispetto altrui, sembrano corrispondere alla dimensione culturale da noi privilegiata.⁶ Nel riportare alcune delle numerose indicazioni, abbiamo trascritto in corsivo e corredato con punti interrogativi quelle espressioni da noi ritenute criptiche che suscitano forti perplessità e che richiederebbero delucidazioni interpretative.

Conoscenze e abilità connesse all’*Educazione alla cittadinanza*

Primaria

- Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in *forme corrette ed argomentate*
- Mettere in atto *comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé*
- *Interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi*
- *Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i “diversi da sé”(?)*, comprendendo le ragioni dei loro comportamenti
- Impegnarsi personalmente in iniziative di solidarietà

Sec. I grado

- *Dialogo tra culture e sensibilità diverse (?)*

Conoscenze e abilità connesse all’*Educazione all’affettività*

Primaria

- Attivare *atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri*
- Esercitare *modalità socialmente efficaci e moralmente legittime (?) di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività*
- In situazione di gioco, di lavoro, di relax [...] *esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri e alla domanda sul bene e sul male (?)*

Sec. I grado

- *Riconoscere attività ed atteggiamenti che sottolineano nelle relazioni interpersonali gli aspetti affettivi e ne facilitano la corretta comunicazione (?)*⁷.

Nonostante i nostri rilievi di ordine discorsivo e linguistico, i contenuti delineati nell’*Educazione alla Convivenza civile* rientrano dunque a pieno titolo negli obiettivi del profilo formativo culturale dello studente (anche se sono più copiosi ed incisivi nella Scuola Primaria); viene comunque chiarito dai redattori del testo - sempre con linguaggio discutibile - il ruolo e la posizione di questo insegnamento:

⁵ L’*Educazione alla Convivenza civile* comprende, oltre all’*Educazione alla Cittadinanza* e all’*Affettività*, anche l’*Educazione Stradale, Ambientale e alla Salute*.

⁶ Il concetto di cittadinanza, gli orientamenti delle politiche linguistiche e i valori del plurilinguismo saranno oggetto di un prossimo Seminario: *Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza* promosso dal Lend che si terrà a Roma nei giorni 24-26 novembre 2005. Il sito del Consiglio d’Europa e altri numerosi siti di organi culturali offrono numerosi spunti su queste tematiche.

⁷ Segnaliamo senza commenti che fra l’esiguo numero di conoscenze richieste nell’ambito dell’affettività compare anche questo lapidario contenuto: “Anatomia dell’apparato riproduttivo, la fecondazione.....”

“Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della Convivenza civile [...] è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze (?) di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa (?), ma anche lievitare (?) comportamenti personali adeguati alla Convivenza civile [...] Dentro la disciplinarità anche più spinta (?), in sostanza, va sempre rintracciata l’apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà (?) se non come parte”(sic!).⁸

Questa condizione di trasversalità della Convivenza civile ha come risultato che i contenuti culturali di cui è alimentata sfuggono molto spesso alle teorizzazioni metodologiche degli autori di corsi linguistici e provoca la marginalizzazione di tematiche, situazioni e pratiche discorsive con prospettiva interculturale. Vorremmo qui precisare l’accezione che noi intendiamo attribuire a questo concetto così attuale e poliedrico.⁹

L’interculturalità è da noi qui intesa - lo sottolineiamo - non prettamente in senso inter-etnico, ma più specificamente interindividuale, *intersoggettivo*. L’“altro” non è solo il lontano da noi in senso spaziale, lo “straniero” con origini, valori e costumi tanto diversi da rendere aprioristicamente necessario nei suoi riguardi un impegno di conoscenza e di relazione. Conoscere per capire e rapportarsi interattivamente con gli altri sono comportamenti doverosi che valgono a partire dal proprio immediato, quotidiano ambiente familiare e sociale.

Le allusioni del testo ministeriale a concetti di armonia, cooperazione, solidarietà, l’invito ad educare alle “espressioni di emozioni ed affettività” e a far attivare “modalità relazionali positive socialmente efficaci”, sono di conseguenza da noi interpretate come possibili *dimensioni interculturali* veicolate non soltanto col comportamento, ma anche attraverso la lingua/il linguaggio. Appare allora del tutto giustificato il riferimento teorico a scienze che inizialmente non appartenevano all’ambito glottodidattico, vale a dire l’Antropologia, la Sociologia, la Psicologia sociale, la Filosofia morale, ecc. (anche se dobbiamo constatare che la loro integrazione con le scienze del linguaggio ci sembra assolutamente ovvia), tutte discipline comunque che oggi intervengono con più vigore e che affiancano altri “innesti” sfruttati già da tempo e che vengono ritenuti tuttora indispensabili per chi si occupa di metodologie di insegnamento linguistico.

Fra tutti emergono l’Etnologia e la Pragmatica della comunicazione, le cui teorizzazioni (a partire da sociologi e linguisti interazionisti, quali Goffman, Lakoff, Brown & Levinson, Grice, Kerbrat-Orecchioni, Leech) pongono l’accento su quel comportamento culturale discorsivo definito “politeness” in inglese o - con termine francese - “politesse”. In questo nostro studio non terremo tanto conto delle interpretazioni della cortesia in termini di “evitamento strategico dei conflitti”, in cui risultano centrali i concetti di “faccia” positiva e negativa¹⁰, né ci soffermeremo sulle manifestazioni linguistiche della “politesse” (l’uso cioè di fenomeni retorici come la litote o l’eufemismo o altre forme attenuative come i procedimenti di minimizzazione, di approssimazione e così via).¹¹

L’aspetto che più ci interessa di queste teorie appare in alcune definizioni formulate in tempi diversi da due studiosi in area americana e francese. “What politeness essentially consists of -

⁸ Indicazioni Nazionali, *cit.*, p. 29. Ricordiamo che anche in Francia nei “Collèges” esiste l’*Instruction civique*, ma come disciplina autonoma insegnata dai docenti di storia e di geografia. In Italia l’Educazione Civica è stata introdotta nella scuola secondaria con il DPR n.585 il 13/06/1958.

⁹ A seconda della prospettiva teorica adottata (antropologica, sociologica, pedagogica, ecc.), la letteratura in questo campo - come ben sappiamo - è ormai vastissima.

¹⁰ Elaborati da Goffman e Brown & Levinson, ai due concetti (la faccia positiva si riferisce al decoro, all’immagine sociale di una persona, mentre quella negativa si riferisce alla sua sfera privata, alla sua esigenza di libertà da ogni costrizione) corrispondono rispettivamente la cortesia positiva, in cui si esprime stima, rispetto, amicizia e la cortesia negativa che ha come scopo il mantenimento della distanza sociale, il lasciare all’altro autonomia e alternative.

¹¹ Fenomeni linguistici ultimamente ripresi nel ricco volume di C.Caffi, *La Mitigazione*, 2000.

afferma P. Brown - is a special way of treating people, saying and doing things in such a way to take into account the other person's feeling".¹² Per C. Kerbrat-Orecchioni, invece, la cortesia è una norma sociale avente come precipua finalità quella di "*fabriquer du contentement mutuel*".¹³ Ma certamente ben più autorevole è il rimando ad uno dei maggiori autori di aforismi filosofico-morali del '600, La Bruyère, che così definisce la "politesse": "il me semble que l'esprit de politesse est une certaine attention à faire que par nos paroles et par nos manières les autres soient *contents de nous et d'eux-mêmes*".¹⁴

2. "Il savoir-vivre"

In tutte le citazioni troviamo infatti una incisiva attenzione al prossimo: "la politesse est du côté [...] de la maîtrise des pulsions [...] du souci premier d'autrui...", enfatizzata nella suggestiva formulazione "*altruisme au quotidien*".¹⁵ Tale espressione ci stimola non solo ad esaminare il fatto sociale della cortesia come l'ormai attestato "insieme di strategie conversazionali per meglio gestire le interazioni", ma anche - e soprattutto - come un desiderio "altruista" di cooperazione. L'intenzionalità sociale affettiva esplicitamente espressa ci spinge quindi a ripensare in termini più ampi la dimensione culturale e sociale del fenomeno, includendo altre categorie di riferimento, di natura non linguistica.

Parlare al giorno d'oggi di "politesse", sia in termini di scelta di formulazioni linguistiche sia in riferimento ad atteggiamenti e comportamenti sociali quotidianamente esibiti appare persino anacronistico e - quasi - derisorio. Sociologi, filosofi, psicologi sociali denunciano a gran voce l'attuale assenza d'interesse per i valori collettivi, l'individualismo assunto a valore e la conseguente indifferenza verso i simili (siano essi connazionali o stranieri), giungendo ad individuare persino dei "lieux d'impolitesse" prodotti in gran parte dalla civiltà tecnologica.¹⁶

Dal punto di vista discorsivo, al pari dell'Italia anche in Francia forme quali "bonjour, merci, s'il vous plaît" sono ormai raramente pronunciate in certi ambienti, ma ciò non toglie, soggiungono ricercatori sociologi, che "une certaine forme de politesse existe [...] elle passe par des catégories de morale fondamentale".¹⁷ Categorie che sembrano apparire molto precocemente, come è attestato in campo psicologico: "Il nucleo centrale della cortesia, la sua 'profonda base morale' (cioè la benevolenza verso gli altri) può essere espresso, anche se in forme non proprio convenzionali, già all'età di quindici mesi".¹⁸

Da Cicerone e Seneca, passando per Erasmo, B. Castiglione e i moralisti francesi, fino ad arrivare alle recenti opere da noi citate, l'incontro fra i precetti pratici delle "buone maniere" e l'ispirazione morale sfocia in questo amalgama di concetti oggi chiamato - con un'espressione che evoca modelli di condotta antiquati - "savoir-vivre". Lo sfaccettato fiorire di studi in area francese ne chiarisce l'accezione moderna: "*Politesse et idéologie*", "*Politesse et savoir-vivre*", "*Politesse, savoir-vivre et relations sociales*", "*La politesse et sa philosophie*", "*Politesse et politique*" e illustra anche la stretta contiguità semantica dei due lessemi che compaiono spesso affiancati nei titoli.

Ciò che accomuna i due concetti è l'intervento di categorie morali: "...il apparaît que les prescriptions du *savoir-vivre* ne sont souvent qu'une forme très atténuée des lois morales. On pourrait définir les situations de *politesse* comme une miniaturisation des grands débats éthiques". (Lacroix, 1990, 10). L'uso sinonimico intercambiabile dei termini *politesse* et *savoir-vivre* vengono

¹² Citato in Axia, 1996, 67.

¹³ Vedi articolo di Kerbrat-Orecchioni, 2000b, 34.

¹⁴ Jean de La Bruyère, *L'esprit de politesse* in *Les caractères de Théophraste traduits du grec avec Les caractères ou les mœurs de ce siècle*, Paris, Ed. Garnier Frères, 164 segg.

¹⁵ Cfr. Kerbrat-Orecchioni, 2000a, 51. In un'altra metafora altrettanto suggestiva ideata da V. Traverso (cit. da Kerbrat, 1994, 248), il complimento (strategia di cortesia "positiva") viene definito "*caresse verbale*".

¹⁶ Pernod, 1996, 366.

¹⁷ Picard, 1998, 117.

¹⁸ Axia, 1996, 88. Sulle acquisizioni precoci e sulle regole implicite della cortesia vedi l'intero Cap.IV del volume.

confermati da Dominique Picard che, enumerando i valori e i principi fondamentali del *savoir-vivre* (fra cui l'impegno nel partecipare alla vita sociale, la cooperazione, l'armonia, e soprattutto il rispetto di sé e degli altri) ne sottolinea la valenza etica.¹⁹

Ora, molte delle finalità formative connesse alla Convivenza civile suggerite nel testo ministeriale coincidono, in modo più o meno esplicito, con la funzione *sociale e morale* espressa dalla "politesse o *savoir-vivre*" e quindi, constatando che i detti obiettivi sono dichiarati trasversali nell'intero percorso didattico, siamo stati sollecitati a ricercare questi contenuti all'interno della disciplina Lingua Straniera. Siamo in effetti profondamente convinti che essi debbano essere trasmessi *visibilmente* ed esplicitamente non solo a livello tematico, ma anche (anzi, soprattutto) a livello linguistico-discorsivo e metapragmatico.

Abbiamo già anticipato che l'influsso di sociologi americani e di etnolinguisti è sfociato, dalla fine degli anni settanta in poi, in un'infinità di studi sulle variazioni interculturali di alcune norme comunicative, provocando una forte ricaduta sui manuali di lingua straniera a tal punto che la stessa area della "politesse" è stata proposta quale contenuto a sé stante di insegnamento linguistico.²⁰ L'intero Dossier del Numero speciale della rivista *Les langues modernes* (2000) intitolato *La politesse* presenta, in chiave didattica, numerose descrizioni sulla variabilità delle produzioni linguistiche relative ad atti che tradizionalmente vengono iscritti nelle routine sociali e nelle formule di cortesia (ringraziamento, scusa, complimento, ecc.) con l'intento di indurre gli studenti, tramite l'analisi comparativa di espressioni equivalenti ma formulate in lingue e/o contesti etnici e socioculturali diversi, a tener conto delle differenze.

Un'operazione metapragmatica di questo genere si rivela certamente una delle tappe fondamentali per il raggiungimento della competenza interculturale. Ma essere consapevoli non ci pare sufficiente.

Se volessimo infatti ampliare il concetto di politesse (o di *savoir-vivre*) a quella forma più alta, quasi etica, delineata sopra, avendo quale obiettivo ambizioso il veicolare le sue componenti (rispetto, solidarietà, empatia...) anche in un corso di lingua straniera, allora dovremmo non limitarci ad insegnare degli atti discorsivi prefabbricati. Formule che del resto compaiono già in modo acritico nei dialoghi standardizzati - tuttora artificiosi - dei manuali di lingua e che si svolgono (se non eccezionalmente, come vedremo in seguito²¹) in situazioni idilliache, mai conflittuali, dove ciascuno aspetta il suo turno discorsivo, non alza la voce, non dice parolacce, non insulta il compagno o usa toni minacciosi.

Dovremmo invece, alla luce delle "vere", reali situazioni quotidiane di conflitto interpersonale, rivedere approcci e contenuti e da qui prestabilire con quali documenti e tramite quali attività (comportamentali e discorsive) si possa meglio "educare" alla Convivenza civile.

3. *Emozioni - Affettività*

Fra le tante competenze richieste per ottenere una padronanza comunicativa ottimale - lo sappiamo bene - prevale quella socio-culturale pragmatica, ossia l'adeguamento linguistico (e comportamentale) alla situazione enunciativa. Un esempio indicativo (tratto da esperienze personali) delle occasioni in cui è necessario reagire in modo linguisticamente pertinente ci sembra essere la situazione "conflittuale" in cui l'interlocutore risulta aggressivo e insultante.

Tanto più si è allenati alla consapevolezza della dimensione emotiva (o affettiva) del linguaggio²² e delle forme linguistiche che la veicolano, tanto più - in caso di conflitto verbale - si

¹⁹ Picard, Cap IV, 1998, 73-98.

²⁰ Vedi B. Grandcolas, "Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère?" in *Les Langues Modernes*, 2000, 1, 52-61.

²¹ Solo in certi manuali di lingua spagnola, infatti, abbiamo esempi di situazioni e contenuti più moderni e veritieri (Vedere più oltre, nella parte a cura di S. Magagnoli).

²² Il ruolo marginale assegnato alla dimensione emotiva del linguaggio dalla linguistica contemporanea è lamentato da più parti. Per una rassegna degli autori più autorevoli e degli approcci più significativi che hanno sottolineato gli elementi linguistici affettivi (tra cui Bally, Bühler e la Scuola di Praga) vedi l'articolo di C.Kerbrat-Orecchioni, 2000a, 33-74.

potrà padroneggiare l'espressione di rabbia eventuale o addirittura (ed è questo il nostro auspicato proposito) risolvere lo scontro tramite strategie comunicative capaci di manifestare l'intenzione non polemica e mantenere un rispetto reciproco.²³ È questo il senso prioritario che noi intendiamo attribuire al concetto di "emozione" (coincidente con l'affettività²⁴) rintracciabile fra gli obiettivi dell' "Educazione all'affettività" che qui riprendiamo sommariamente:

*"Esercitare modalità socialmente efficaci [...] di espressione delle proprie emozioni",
"Esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri [...]",
"Riconoscere attività ed atteggiamenti che sottolineano nelle relazioni interpersonali gli aspetti affettivi e ne facilitano la corretta comunicazione".*

Pur nella vaghezza e nella unidirezionalità dei termini usati (di quali emozioni si tratta? Solo di felicità, dolore, tristezza o anche rabbia, paura, disgusto? E ancora: *esprimere* le emozioni non vuol dire *saperle trasmettere*, né significa *capire* - per poi agire di conseguenza - le emozioni degli altri), comunque i rimandi espliciti ai fattori emotivi appaiono non solo inscindibili dal discorso interculturale in cui sono iscritti (l' "Affettività") ma rientrano a pieno diritto anche nell'ambito della "Cittadinanza" in cui - lo ricordiamo - vengono formulati ed auspicati elementi di rispetto, autonomia, autocontrollo, fiducia in sé, aiuto agli altri.

Grazie alle riflessioni avanzate finora, fra le miriadi di categorizzazione delle emozioni basate su criteri acustici, prosodici, filosofici o psicologici (omettiamo per semplificare le distinzioni concettuali e terminologiche tra emozioni/sentimenti/affetti/stati affettivi/stati d'animo...) ²⁵ risulta chiaro che qui ci siamo limitati esclusivamente a quelle denominate "sociali" (simpatia, rispetto, stima e i loro antonimi), ossia non dipendenti dalla situazione emozionale, bensì dal contesto sociale e culturale.²⁶

Per quanto concerne invece il ruolo dell'emotività nelle interazioni, ci riferiamo in parte alle teorie di Damasio, il quale analizza il processo dell'affetto e considera le emozioni come azioni o movimenti in gran parte pubblici, ribadendo il contributo dato da sentimenti ed emozioni "integri" al benessere sociale; ma soprattutto ci affidiamo alle teorie sulla "emotive capacity" promosse in campo psicologico da Goleman e riprese e approfondite in modo esemplare da Caffi che tenta - a nostro parere con successo - di raccordare, attorno alla tematica della comunicazione emotiva, la ricerca psicologica con quella linguistica e pragmatica.

Col concetto psicologico-pragmatico di "competenza emotiva"²⁷ si intende infatti non solo l'abilità (linguistica-comunicativa) di padroneggiare termini ed espressioni relativi alle emozioni, ma soprattutto la consapevolezza delle norme culturali (proprie e altrui) che "regolano le emozioni più appropriate alle circostanze" e la "capacità di coinvolgimento empatico".²⁸

L'educazione al "sentire", al comprendere e all'agire "etico" si rende necessaria per combattere "non seulement l'indifférence, mais aussi l'égoïsme, l'ethnocentrisme, le sociocentrisme qui ont pour trait commun de se situer au centre du monde...".²⁹ Se concordiamo con la seguente affermazione di E. Morin che "l'éthique de la compréhension est un *art de vivre* qui demande

²³ Troverete un'attenta analisi delle diverse situazioni discorsive conflittuali con esempi delle strategie più frequenti che alimentano il conflitto comunicativo interpersonale nel prezioso testo di M. Mizzau *E tu allora?*, il Mulino, 2002.

²⁴ Per approfondire il concetto di competenza affettiva e consultare il lessico della vita affettiva vedi Rossi, *Pedagogia degli affetti*, 2004.

²⁵ Cfr. gli articoli di Magno Caldonetto, Poggi, D'Urso, Caffi, Bazzanella, in C. Bazzanella e P. Kobau, 2002 e C. Plantin *et alii*, 2000.

²⁶ C. Bazzanella riprende la distinzione tra emozioni "naturali" e "moralì" in riferimento a due livelli di contesto, quello locale e quello globale nel saggio *Emotions, Language and Context*, 2004.

²⁷ La distinzione fra competenza emotiva e competenza emozionale - precisa C. Caffi - risale a A. Marty. La prima è intesa come manifestazione intenzionale e strategica di informazioni che tendono ad influenzare l'interlocutore, mentre la seconda è involontaria e spontanea (Caffi, 2002,165).

²⁸ D'Urso e Riccardi, 2002, 154.

²⁹ Morin, 2000, 108.

d'abord de comprendre de façon désintéressée",³⁰ allora appare più che mai doveroso operare il passaggio dal bisogno egocentrico dell'identità, di conoscenza ed espressione di sé al bisogno relazionale, interindividuale³¹, osservando in primo luogo quelle norme comportamentali civili del saper-vivere educabili - perché no? - anche all'interno di un corso di lingue straniere.

4. Obiettivi della ricerca e proposte metodologiche

Esposti gli elementi contenutistici che caratterizzano la Convivenza civile e chiarite le accezioni che noi attribuiamo a concetti quali intercultura, affettività ed emotività, riassumiamo qui solo concisamente gli obiettivi della nostra ricerca, le cui singole fasi con i relativi risultati sono più oltre illustrate (vedi Seconda parte curata da S. Magagnoli).

Con la presente indagine ci siamo dunque proposti di:

- *rilevare* in quaranta manuali per l'insegnamento delle principali lingue comunitarie (inglese, francese, tedesco, spagnolo) i documenti e le situazioni che riflettono contenuti e comportamenti prospettati nel testo ministeriale, quelli cioè finalizzati all'educazione *interculturale*, *affettiva* e alla *convivenza civile*.

- *confrontare* i risultati delle occorrenze quantitative e qualitative ottenuti in relazione alle diverse lingue, commentando la loro distribuzione nei diversi ordini scolastici [primarie (solo inglese) e secondarie di I e II grado].

I quesiti a monte dell'analisi che hanno in seguito informato le proposte operative avanzate, concernono problematiche d'ordine sia linguistico-culturale sia educativo in senso lato. Ci siamo infatti chiesti:

- Come amalgamare gli obiettivi linguistici disciplinari (ossia l'insegnamento della lingua straniera) con i contenuti culturali dell'"Educazione alla Convivenza civile" considerata nei programmi "transdisciplinare"?
- Come veicolare efficacemente i contenuti discorsivi a forte valenza socio-affettiva al fine di raggiungere le specifiche competenze (emotive e interculturali) prospettate?
- Come, soprattutto, presentare le regole del *savoir-vivre* in modo meno antiquato e pedante e, di conseguenza, riuscire a motivare gli allievi?

Dopo aver esaminato attentamente in una significativa quantità di manuali i temi trattati, i generi testuali e conversazionali e infine i contenuti delle sequenze dialogiche, i risultati ci hanno indotti a constatare la scarsità di elementi culturali e sociali significativi, la rappresentazione di una società (italiana o straniera) in cui prevalgono situazioni standardizzate e rapporti solo "benevoli" che si riflettono in dialoghi altrettanto poveri di verità quotidiana. Avendo rilevato soprattutto la carenza di quegli elementi civili promossi con vigore nelle normative ministeriali, intenderemmo avanzare a questo punto qualche ipotesi di "ritocco" metodologico.

Affidandoci alle direttive formulate in seno al Consiglio d'Europa da parte del gruppo di esperti che si occupa di politiche linguistiche³², ci proponiamo innanzitutto di raccogliere una delle indicazioni prioritarie da essi caldeggiata, e formulare cioè un'ipotesi didattico-linguistica che si apparenta alle recenti sperimentazioni del CLIL (Content and Language Integrated Learning). Con questa metodologia - ora largamente diffusa in tutti i livelli dell'istruzione scolastica³³ - si mira al

³⁰ *ivi*

³¹ Illustrando e la categoria psicologica di "coinvolgimento" e i concetti di "distanza e vicinanza emotiva", C. Caffi promuove quest'ultima avendo come obiettivo l'incremento della coesione sociale, 2001, 112 e segg.

³² In occasione di queste giornate la letteratura sull'argomento sarà ampiamente evocata.

³³ Proprio mentre stiamo redigendo queste riflessioni, nel nuovo progetto di riforma della scuola secondaria di II grado viene proposto l'uso della lingua inglese in uno degli insegnamenti disciplinari dell'ultimo anno scolastico.

contenuto disciplinare tramite il veicolo comunicativo della lingua straniera oggetto scolastico di studio.

La nostra proposta consiste nell'elaborazione di moduli didattici alternativi e integrabili in un percorso disciplinare standardizzato, che privilegino l'apprendimento della L2 con contenuti linguistici e discorsivi a forte valenza "affettivo-emozionale", in modo tale da far coincidere gli obiettivi linguistici con i contenuti culturali dell'*Educazione alla convivenza civile*.

Accantonata la tassonomia in atti linguistici tradizionali, si potrebbe ipotizzare una tassonomia di atti basata invece sul "comportamento sociale e civile". (per es.: Cortesia, Rispetto, Generosità, Solidarietà, Gratitude) partendo da situazioni e documenti veritieri nella loro quotidianità (per es. conflitti familiari o aggressività verbale e comportamentale) che indurrebbero, questi sì - proprio perché marcati rispetto alla norma - ad una riflessione pragmatica e ad una conseguente messa in rilievo di esempi "civili".

Come si può, in effetti, educare alla convivenza civile, al rispetto, se prima non si analizza, si comprende e si interpreta la faccia opposta, e cioè l'"impolitesse"? Necessaria, quindi, sarebbe la scelta di documenti inusuali, con situazioni in cui, ad esempio, il rimprovero dei genitori o la reazione dei figli si rivelano più aggressivi del solito, dove il commesso della libreria cui ti rivolgi è sgarbato o non ti ascolta, dove l'amico cui chiedi aiuto dimostra disinteresse.

Anche nel caso di formulazioni linguistiche tipiche, quali ad esempio il famoso "scambio riparatore" per eccellenza, ossia la "scusa", sono molto scarse le allusioni sulle sue diverse realizzazioni a seconda della realtà culturale in cui compare.³⁴ In nessuna occasione viene proposta una riflessione metapragmatica sulle ragioni o sulle necessità del suo impiego. L'atto dello scusarsi dovrebbe quindi essere inserito in situazioni in cui lo studente, al di là del contenuto formale e ripetitivo, sia spronato a riconoscerne il valore intrinseco (ossia il rinascimento) e soprattutto la sua dimensione "performativa", ossia l'effetto che produce sull'altro nella relazione interpersonale.

Un altro nodo metodologico è la motivazione. Siamo convinti che la rappresentazione non edulcorata della società attuale - che pur deploriamo nella sua vertiginosa caduta in fatto di comportamenti e di espressioni linguistiche - sia più produttiva in termini di attenzione e interesse da parte degli studenti. Siamo altrettanto convinti che le regole del saper vivere e del saper comunicare devono passare massimamente attraverso canali moderni, mediatici, piuttosto che tramite consigli verbali forniti dallo stesso docente. Un ottimo esempio lo fornisce la rete Internet. La pratica ormai quotidiana del computer e le *chat* dilaganti possono aiutarci: in molti siti sfruttati per le comunicazioni via rete gli utenti vengono invitati a consultare delle norme d'uso che formano la "Netiquette".³⁵

Osserviamo con soddisfazione i rimandi numerosi alle teorie di Goffman, ai principi di cooperazione di Grice ("sii chiaro, breve, pertinente"), all'"intelligenza emotiva" di Goleman, a principi di misura per limitare il lavoro interpretativo dell'altro e di rispetto del suo territorio (anche spaziale, riguardante la privacy, o temporale, concernente il tempo che l'interlocutore deve dedicare alla lettura). Compiono anche numerose regole sul contenuto dei messaggi: "aspetta di aver dormito prima di mandare messaggi troppo carichi emotivamente [...]", "sii prudente nel sarcasmo: potrebbe esser considerato una critica", "non importunare con informazioni troppo personali o con domande indiscrete", o infine "non mascherare la tua identità [...] la falsificazione è una mistificazione". Come non assimilare questi suggerimenti emanati dal "deus" computer alle indicazioni suggerite (forse non del tutto intenzionalmente) negli anfratti nascosti del testo ministeriale?

³⁴ Allo scambio rituale della scusa Kerbrat-Orecchioni ha dedicato l'intero capitolo IV del suo volume: *Les interactions verbales. 3. Variations culturelles et échanges rituels*, 1994, 149-197; vedi anche l'art di C. Romero in *Les Langues Modernes* : "Sur quelques actes de langage polis en français et en espagnol", 2000, 1, 34-40 e quello di Businaro B. (2002), "Lo scusarsi tra convenzione e conversazione", *SILTA*, 2, 471-502.

³⁵ Cfr. M. Marcoccia in M. Wauthion e A.C. Simon, 2000, 157-167.

Nel Framework (termine usato comunemente per definire il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*)³⁶ sono indicati i quattro *saperi* essenziali, le competenze generali necessarie per formare il patrimonio culturale linguistico dei giovani europei. All'interno di questi si possono in effetti reperire allusioni alla capacità di 'mettersi in relazione con gli altri, vi sono accenni alle "strategie socio-affettive", si citano, fra le competenze socio-culturali, le 'regole di politesse', ma questi aspetti rimangono oscurati dalla massa di altre, parimenti importanti, indicazioni.

Senza osare criticare questo sacro testo, considerato la "bibbia" da tutti gli operatori nel campo delle lingue straniere, avanziamo un piccolo suggerimento: tra il *savoir* (conoscenze sul mondo), il *savoir-être* (inteso come competenza esistenziale), il *savoir-faire* (capacità d'uso delle competenze acquisite) e il *savoir-apprendre*, ci pare necessario introdurre un mancante, esplicito *savoir-vivre* inteso nell'accezione da noi delineata, e cioè un saper vivere con gli altri avendo come guida il rispetto della persona e una intenzionale collaborazione costruttiva di solidarietà, raggiungibili *anche* con il contributo dell'insegnamento linguistico.

³⁶ *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, 2002, elaborato dalla Commissione di esperti del Programma Lingue Moderne del Consiglio d'Europa.

Bibliografia

- AA.VV., *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Progetto Eurydice, Consiglio d'Europa, pp. 43-45 (<http://www.eurydice.org/Documents/Mig/it/FrameSet.htm>).
- Akman V. & Bazzanella C. (eds.) (2003), "On Context", in *Journal of Pragmatics*, Special Issue 35, pp. 321-504.
- André C. e Lelord F. (2002), *La forza delle emozioni: amore, collera, gioia, paura, invidia*, traduzione di V. Galassi, Corbaccio, Milano.
- Axia G. (1996), *Elogio della cortesia*, Il Mulino, Bologna.
- Bachman L & Palmer A. (1996), *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bazzanella C. (2004), "Emotions, Language and Context", in E. Weigand (ed.), *Emotions in Dialogic Interaction. Advances in the complex*, (Current Issues in Linguistic Theory), Benjamins Amsterdam/Philadelphia, pp. 59-76.
- Bazzanella C. e Kobau P. (a cura di) (2002), *Passioni, emozioni, affetti*, MacGraw-Hill, Milano.
- Béacco J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.
- Bozzone Costa R. (2004), *Viaggio nell'italiano*, Loescher, Torino.
- Brown P. & Levinson S. (1978), "Universals in language use. Politeness phenomena", in E. Goody (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*, CUP, Cambridge, pp. 56-289.
- Brown P. & Levinson S. (1987), *Politeness. Some universals in language use*, CUP, Cambridge.
- Byram M., Zarate G. e Neuner G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Caffi C. & Janney R.W., (1994), "Towards a Pragmatics of Emotive Communication", in C. Caffi-R.W. Janney (a cura di), *Involvement in Language*, special issue of *Journal of Pragmatics*, 22/3-4, 1994, pp. 325-373.
- Caffi C. (2000), *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, LIT, (CLU Cooperativa Libreria Universitaria), Münster.
- Caffi C. (2002), *Emozioni fra pragmatica e psicologia*, in C. Bazzanella e P. Kobau, pp. 165-175.
- Canale M. & Swain M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing" in *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Canale M. (1983), "On some dimensions of language proficiency" in J. W. Oller, Jr. (ed.), *Issues in language testing research*, Newbury House, Rowley, MA, pp. 333-342.
- Cohen M. R. (1946), *A preface to logic*, Routledge, London.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, (RCS Scuola) La Nuova Italia - Oxford, Milano-Oxford.
- Conte M.-E. (1999) [1988], *Condizioni di coerenza*, Edizioni dell'Orso, Alessandria
- Contini M.G. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'Urso V. e Riccardi D. (2002), *Emozioni senza passione*, in C. Bazzanella e P. Kobau (a cura di), pp. 149-164.
- Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano.
- Elias N. (1982) (I ed. 1969), *La civiltà delle buone maniere*, Il Mulino, Bologna.
- Galisson R. e Puren C. (eds.) (1998), "De l'éthique en didactique des langues étrangères" in *Etudes de linguistique appliquée*, janvier-mars, pp. 109.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam, New York [trad. it. (1996) *L'Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano].

- Grandcolas B. (2000), "Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère?" in B. Grandcolas (ed.), *Dossier: la politesse, Les Langues Modernes*, 1, pp. 52-61.
- Grice H. P. (1975) "Logic and Conversation", in P. Cole e J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Academic Press, New York, pp.41-58 [trad.it. (1993) G. Moro (a cura di) *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Il Mulino, Bologna].
- Grice H.P. (1979), "Logique et conversation", in *Communications*, 30, pp. 57-72.
- Gruppo Meta (1993), *Due*, Bonacci, Roma (libro dello studente).
- Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado*, in *Oggiscuola*, 2 febbraio 2004.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990),(1992), *Les interactions verbales. 1. , 2.*, Armand Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994), *Les interactions verbales. 3. Variations culturelles et échanges rituels*, Armand Colin/Masson, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2000a), *Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle?* in C. Plantin et alii, pp. 33-74.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2000b), "Est-il bon, est-il méchant: quelle représentation de l'homme-en-société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique?" in M.Wauthion e A.C. Simon (eds.), pp. 21-35.
- Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, OUP, Oxford.
- Lacroix M. (1990), *De la Politesse. Essai sur la littérature du savoir-vivre*, Commentaire/Julliard, Paris.
- Lakoff R. (1973), "The logic of politeness: Or, minding your P's and Q's", in C.Corum, T.C. Smith-Stark e A.Weiseer (eds.), *Papers from the 9th regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago University Press, Chicago, pp. 295-305 (trad.it. (1978) "La Logica della Cortesia, ovvero bada a come parli", in M.Sbisà (ed.), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, pp. 220-239.
- Leech G.N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Longman, Londres/New York.
- Leone P. (2004), *Attività di ascolto 2*, ELI, Recanati.
- Marcoccia M. (2000), "La Politesse et le 'savoir communiquer' sur Internet" in M.Wauthion e A.C. Simon (eds.), pp. 157-167.
- Margutti P. (2004), *Comunicare in un'altra lingua*, Carocci, Roma.
- Mezzadri M. & Balboni P. (2005), *Rete!3*, Guerra, Perugia (libro della classe).
- Mizzau M. (2002), *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- Montandon A. (1997), *Politesse et savoir-vivre*, Anthropos, Paris.
- Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. du Seuil, Paris.
- Muchembled R. (1997), *Politesse et politique. Les racines de l'identité française*, Hachette, Paris.
- Niemeier S. e Dirven R. (eds.)(1997), *The Language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Paradis M. (1998), "The other side of language: Pragmatic competence", in *Neurolinguistics*, 11, n. 1-2, pp. 1-10.
- Pernot C. (1996), *La politesse et sa philosophie*, PUF, Paris.
- Picard D. (1998), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Coll. Que sais-je?, PUF, Paris.
- Planalp S. (1999), *Communicating Emotion: Social Moral and Cultural Processes*, Cambridge University Press, Cambridge, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Plantin C. (1998), "Les raisons des émotions" in M.Bondi (a cura di), *Per un'analisi linguistica dell'argomentare*, CLUEB, Bologna, pp. 3-50.
- Plantin C., Doury M. e Traverso V. (2000), *Les émotions dans les interactions*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Porcher L. (ed.) (1996), "Cultures, cultures...", in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- Rosenberg M.B. (2000), *Nonviolent Communication. A Language of Compassion*, Puddle Dancer Press, Encinitas, CA.

- Rossi B. (2004), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Bari.
- Serra Borneto C. (2002), “Aspetti interculturali nei materiali DaF”, in *SILTA*, 3, pp. 367-386.
- Watzlawick P. et alii (1967), *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, Norton & Company, New York / London.
- Wauthion M e Simon A.C. (eds.) (2000), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Peeters, Louvain-La Neuve.
- Wierzbicka A. (1999), *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*, Editions de la Maison des Sciences de l' Homme, Cambridge / Paris.
- Wierzbicka A. & Harkins J. (2001), *Emotions in Crosslinguistic Perspective*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

Sito del Consiglio d'Europa:

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Aspects_of_Citizenship/

Sito del MIUR:

www.istruzione.it