



**CeSLiC**

Centro di Studi Linguistico-Culturali  
ricerca - prassi - formazione

**Quaderni di ricerca**

# **Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà**

*A cura di*

**Danielle Londei, Donna R. Miller e Paola Puccini**



ALMA MATER  
ASTI RUSCO  
ASTI RUSCO  
EDIZIONI

**Alm@DL**

**Quaderni del CeSLiC**

**Atti di Convegni CeSLiC - 1**

General Editor  
**Donna R. Miller**

Coordinatrice di redazione  
**Cristina Schiavone**

## **CeSLiC**

Centro di Studi Linguistico-Culturali  
ricerca – prassi – formazione

[www.lingue.unibo.it/ceslic](http://www.lingue.unibo.it/ceslic)

# **Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà**

*A cura di*

**Danielle Londei, Donna R. Miller e Paola Puccini**

ASTE RISCO  
ASTE RISCO  
ASTE RISCO  
ASTE RISCO  
EDIZIONI



Proprietà letteraria riservata.  
© Copyright 2006 degli autori.  
Tutti i diritti riservati.

Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà / a cura di Danielle Londei, Donna R. Miller e Paola Puccini. - Bologna : Asterisco, 2006. – p. 360; 23 cm.

(Quaderni del CeSLiC ; Atti di Convegni CeSLiC ; 1) (Alma-DL. Quaderni di ricerca)

ISBN 88 902128 1 0

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002055/>

Stampa a richiesta eseguita da:  
Asterisco Snc Tipografia Digitale  
via Belle Arti, 31/a/b - 40126 Bologna  
Tel. 051 236866 - Fax 051 261105  
mail: [grafica@asteriscosnc.it](mailto:grafica@asteriscosnc.it)

---

## INDICE

<i>Prefazione</i> (DONNA R. MILLER)	5
<i>Introduzione</i>	
DANIELLE LONDEI Quale modello per il rapporto interculturalità/interdisciplinarità	7
KUPFERBERG, MIRON, SHIMONI, OLSHTAIN, GILAT, SAGEE, EZER & MEVORACH Exploring language education in a multicultural society: A case study	17
NADIA MINERVA Insegnare le lingue/culture ieri. L'Ottocento e il rinnovamento dell'insegnamento linguistico-culturale tra scienze umane e scienze sperimentali	35
METTE RUDVIN Issues of culture and language in the training of language mediators for public services in Bologna: matching market needs and training	57
SABRINA FUSARI Il linguaggio del <i>fundraising</i> : studio di un caso specifico per una metodologia interdisciplinare	73
DANIELA ZORZI La prospettiva 'interazionista' nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni	89
IRENE THEINER L'analisi del discorso in quanto approccio interdisciplinare nella glottodidattica interculturale	109
EVA LINDENMAYER 'Test the West'. Pubblicità per consumatori 'inesperti': un approccio interdisciplinare	135
CAROLINE CLARK Reading between the lines: meaning-making and media texts in the classroom	145

GRUPPO DI RICERCA SULLA FORMAZIONE, CeSLiC, COORDINATO DA PAOLA NOBILI Veicolare la “Convivenza Civile”: analisi comparativa di manuali di lingua e cultura straniera	159
PAOLA NOBILI, ‘Saper vivere’ con gli altri	161
SABINA MAGAGNOLI (a cura di), Risultati dell’indagine comparativa su contenuti interculturali, affettivi e civili. <i>Gruppo di ricerca: C. Bertacchini, S. Magagnoli, A. Maiorani, M. Mengoli, A. Nardi, S. Severi, M. Tadeo</i>	175
PAOLA LEONE, Modulazione di sentimenti ed emotività nei manuali di italiano L2	203
MAURO PERESSINI Peut-on vraiment enseigner des cultures ? Le point de vue de l’ethnologue et du conservateur de musée	221
PAOLA PUCCINI Antropologia e linguistica, un approccio interdisciplinare per l’insegnamento linguistico-culturale del lessico	239
MADDALENA DE CARLO L’erba del vicino è sempre più verde? Divagazioni sull’interdisciplinarietà	255
MONICA TURCI L’apprendimento di una L2 nel testo letterario: il caso di <i>Lost in Translation. A Life in a New Language</i> di Eva Hoffman	267
MARIE RIEGER <i>Rich points, critical incidents e Kulturstandards</i> – quale contributo possono dare la psicologia sociale, l’antropologia e l’economia all’insegnamento delle lingue straniere?	279
ALINE GOHARD–RADENKOVIC La didactique des langues et cultures étrangères comme lieu d’analyse privilégié des processus interculturels : la nécessaire pluri-interdisciplinarité	293

---

SUSANA BONALDI	
Lingua spagnola plurinazionale e culture nazionali: un approccio interdisciplinare	305
MARINA MANFREDI	
Varietà dell'inglese in una prospettiva antropologico-culturale: tradurre l' <i>Indian English</i> in un contesto postcoloniale	319
PAOLA GILARDI	
Paradossi nella didattica dell'italiano L2/LS in Svizzera: fra non- legittimità, plurilinguismo e interdisciplinarità	339
<i>Conclusioni</i>	
DANIELLE LÉVY	
Lingue/culture straniere, interdisciplinarità, bricolage	353



## **Prefazione al primo numero degli *Atti di Convegno del CeSLiC***

General Editor – DONNA R. MILLER

Sono lieta di presentare il primo volume della serie di *Atti di Convegno* collocati all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC)*, un centro di ricerca del quale sono responsabile scientifico e che opera nell'ambito del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Questi primi *Atti* dei Convegni patrocinati dal CeSLiC raccolgono una selezione dei *papers* presentati alle nostre Giornate di Studio del 17 - 18 giugno, 2005 sul tema:

### **Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà**

L'obiettivo primario di queste giornate era riflettere, anche in maniera sperimentale, sull'introduzione di nuovi modelli e di nuove metodologie provenienti da discipline di riferimento diverse nel nostro campo stretto dell'insegnamento delle lingue. Infatti, le questioni metodologiche erano al centro degli interventi, anche per consentire un apporto propositivo, finalizzato alle nostre ricerche e ai nostri insegnamenti. Questo è lo spirito che ha mosso le organizzatrici – la sottoscritta, insieme alle colleghe Danielle Londei e Paola Puccini – nel proporre le giornate. Evidentemente, sul piano sia teorico sia applicativo, i contributi al volume offrono molteplici e svariati spunti su queste problematiche. Ciononostante, hanno certe salde basi teoriche di partenza in comune. Riconoscono tutti cioè che: 1) insegnare una lingua vuole dire insegnare anche la cultura ad essa inerente; 2) la didattica di una lingua *straniera* coinvolge necessariamente problematiche dell'*interculturalità* e, 3) tali problematiche nel campo della didattica delle lingue straniere richiedono un ampliamento e un rinnovo delle teorie e metodologie di riferimento. In particolare, i *paper* qui inclusi dimostrano che la questione della trasposizione di metodologie di indagine, di ricerca e di applicazione didattica – ad esempio in ambito antropologico culturale, storiografico, sociologico ecc., ambiti finora non pienamente considerati nelle nostre aree di ricerca – ha suscitato nei partecipanti alle giornate una profonda riflessione che ha consentito anche di scrutare, e rinnovare, la nozione stessa di 'competenza interculturale' quale obiettivo dell'insegnamento / apprendimento linguistico. Ovviamente, non c'è pretesa di offrire risposte definitive o paradigmi compiuti, ma, a nostro parere, un primo passo concreto e sostanzioso verso questo traguardo è stato decisamente fatto.

Siamo fiduciose, dunque, che questo tema dell'interdisciplinarietà delle metodologie d'insegnamento linguistico – tema che CeSLiC intende continuare ad indagare – possa stimolare anche i lettori del presente volume ad una riflessione produttiva che porti, ce lo auguriamo, anche ad un rinnovamento di prospettiva linguistico-culturale, nonché ad una prassi didattica innovativa.

Ricordo che i Quaderni comprendono anche una collana di manuali dal titolo, *Functional Grammar Studies for Non-Native Speakers of English*, che già vanta quattro volumi pubblicati:

- M. Freddi, *Functional Grammar: An Introduction for the EFL Student*, Bologna: CLUEB, 2006;
- M. Lipson, *Exploring Functional Grammar*, Bologna: CLUEB, 2006;
- M. Lipson e M. Freddi, *Practice in Functional Grammar: A Workbook for Beginners and Intermediate Students - with keys*, Bologna: CLUEB, 2006, e
- D.R. Miller (with the collaboration of A. Maiorani and M. Turci), *Language as Purposeful: Functional Varieties of Texts* (quest'ultimo disponibile su <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000866/> e anche in versione cartacea pubblicata da Alm@-DL nelle Edizioni Asterisco, 2005).

E' inoltre in preparazione un quinto volume di questi studi, che verte sulla traduzione in una prospettiva sistemica.

E i *Quaderni* comprendono anche una serie di *Occasional Papers*, che attualmente include i seguenti titoli:

- Sabrina Fusari, *Il direct mail per le organizzazioni nonprofit: analisi retorica interculturale italiano-inglese*, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000953/>
- Bill Louw, *Dressing up Waiver: A Stochastic Collocational Reading of 'The Truth and Reconciliation Commission' (TRC)*, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00001142/>
- Nobili, Paola *'Saper vivere' con gli altri*, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00001148>

Donna R. Miller  
Responsabile Scientifico del CeSLiC

Bologna, 12 febbraio 2006

## Introduzione

### Quale modello per il rapporto interculturalità/interdisciplinarietà

DANIELLE LONDEI

Università di Bologna (Sede di Forlì)

La nostra ambizione, e insieme la nostra speranza oggi nell'introdurre queste giornate di studio, non è di proporre a colleghi esperti definizioni, metodologie, intrecci tra interculturalità e interdisciplinarietà – anche se ci proveremo. Vorremmo, invece, fare ciò che raramente si ha l'opportunità di sviluppare nei convegni tematici specifici, ossia concederci il lusso di riflettere insieme a voi su quello che ogni ricercatore ha a monte delle proprie indagini, cioè i propri modelli teorici di riferimento, quelli che non ha mai la possibilità di enunciare ma che di fatto determinano, orientano e condizionano le proprie scelte d'ambito di ricerca, le teorie e le metodologie che riporterà nel proprio campo, nella propria disciplina ma che provengono spesso da ambiti più ampi, dettate dalle filosofie scientifiche dominanti.

Vorremmo quindi sottoporvi alcuni modelli di percezione “altri” del mondo come approcci possibili all'interculturalità. Così da enunciare la necessaria interdisciplinarietà che sottende le nostre ricerche.

#### 1. La filosofia per capire l'altro

Capire l'altro o capire la problematica delle costruzioni mentali altre, tematica affrontata nel campo della filosofia analitica, rappresenta da molto tempo una sfida, tanto per i filosofi quanto per gli scienziati.

Sia i filosofi razionalisti classici (come Cartesio) sia i loro omologhi empiristi (Hume) hanno sottolineato, ciascuno a modo suo, lo statuto privilegiato del “soggetto conoscente” nelle questioni epistemologiche. Tuttavia queste due correnti non sono riuscite a suggerire delle risposte accettabili a importanti quesiti metodologici ed epistemologici quali: Come faccio a sapere che esiste qualcuno al di là di me stesso? E se esiste al di là di me, cosa so del suo spirito? Lungo questi percorsi esplorativi, si deduce chiaramente che la nostra conoscenza degli altri è incerta.

Kant propone un nuovo approccio, un’“antropologia filosofica” la quale non chiede: Come faccio a sapere... oppure Cosa so?... ma invece Cosa

so dell'altro? o Come lo so? Kant pensa che lo spirito non sia un'idea pura ma che appartenga al campo dei fenomeni. I suoi concetti acquisiscono un senso solo se sono applicati a degli oggetti conoscibili tramite l'esperienza. Egli sembra avere così trovato un ponte che consente di creare un legame tra il proprio spirito e lo spirito degli altri. I successori di Kant proseguiranno poi questo spostamento dell'epistemologia verso l'antropologia filosofica (Wittgenstein, W.V. Quine).

Recentemente, le nozioni di “sapere reciproco” o di “filosofia dello spirito”, sviluppate rispettivamente da Alain le Pichon (1995) e da Zhao Tingyang (2001) sono dei buoni esempi di approcci innovatori che proseguono in quella direzione.

Tingyang argomenta che, mentre la “filosofia dello spirito è sufficiente per spiegare i nostri atti intellettuali..., dobbiamo sviluppare una filosofia del cuore che illumini la nostra vita emotiva e pratica”.<sup>1</sup> Il suo approccio, ispirato dalla filosofia tradizionale cinese, difende una presa di posizione pragmatica verso l'altro, basata su una “relazione umana che renda al massimo benefici reciproci e che sfrutti la possibilità di una vita felice”. Il dialogo, in questo senso nuovo definito da Tingyang, è il perno attorno al quale ruota la sua “filosofia del cuore”: i concetti del dialogo e della conoscenza debbono essere reinterpretati per poter sviluppare una forma di dialogo diversa dall'essere puntiglioso sapientemente come Socrate o dall'arte retorica dell'inganno. Il nuovo dialogo ricercherà la conoscenza reciproca e non la verità. Potremmo anche dire che il sapere reciproco permette di rendere “ottimale”, in modo pragmatico, le possibilità e i benefici di un dialogo armonioso.

Questo approccio confuta la verità universale per insistere su misure pragmatiche.

Se la proposta di Tingyang appare criticabile per il suo relativismo, il modello proposto da Alain le Pichon per capire altre culture, che egli chiama “metodologia transculturale”, sembra avere un fondamento realista più solido. Fin dall'inizio, le Pichon insiste sull'importanza di una comprensione universale che si può e che si deve raggiungere facendo collaborare una molteplicità di prospettive locali.

Per sostenere il suo punto di vista, egli utilizza diverse metafore, e in particolare quella dell'anamorfosi (questo gioco ottico di moda nel '600, che consisteva per esempio nel giocare con due specchi deformanti inversi per ricostruire la vera immagine di un oggetto partendo dall'immagine deformata riflessa dal primo specchio). Egli specifica: “[...] la metodologia transculturale si riferisce all'universale come ad un punto di vista nuovo e potenzialmente

<sup>1</sup> Tingyang Zhao (2001), *Understanding and Acceptance*, International Conference on Dialogue and Difference, London School of Oriental and African Studies.

condiviso – o una piattaforma semantica – risultando da una considerazione reciproca e dalla comprensione delle relazioni che hanno fra di loro diverse visioni culturali – o sensi, o rappresentazioni, ecc. [...] La metodologia transculturale non abolisce o non sostituisce i punti di vista rispettivi. Non ha nulla a che vedere con la possibilità di un punto di vista meticciano. Il sapere reciproco sarà costituito e s'organizzerà progressivamente tramite un'accettazione reciproca delle strutture dell'altro”.

La questione del “capire l'altro” che occupa gli approcci ermeneutici di numerosi autori (Dilthey, Betti, Gadamer, Habermas, Derrida), in le Pichon non è di tipo relativista. Per di più, un gran numero di approcci sviluppati allo scopo di capire l'altro – che si tratti di un testo, di una persona, di una civiltà – non possono raggiungere un'obiettività sufficiente per meritare il titolo onorifico di sapere.

Uno dei punti forti di le Pichon è che cerca di superare i limiti imposti dalla pretesa differenza sostanziale tra il fatto di capire e quello di spiegare.

## **2. Analisi logica situazionale: un modello per tutti**

Il modello della “logica situazionale” è un modello di spiegazione generale valido per tutti i rami del sapere, in particolare come modo di cognizione nei casi in cui la relazione soggetto/oggetto è del tipo “la vita incontra la vita”. In quanto tale, questo modello trascende le frontiere tra la spiegazione e la comprensione. Ci riesce prendendo in conto le nostre preoccupazioni per quanto riguarda l'intenzionalità, la razionalità, la contestualità, il significato, l'oggettività, le disposizioni e le leggi generali.

Per comprendere, nelle scienze umane e nelle scienze naturali, vi sono quattro similitudini:

–nello stesso modo in cui capiamo gli altri uomini perché sono tutti esseri umani, possiamo capire la natura perché ne facciamo parte;

–nello stesso modo in cui capiamo gli uomini in virtù di una certa razionalità dei loro pensieri e dei loro atti, possiamo capire le leggi della natura grazie ad una certa forma di razionalità o di necessità comprensibile a loro inerenti;

–gli scienziati cercano di capire la natura nello stesso modo in cui gli artisti intendono un'opera artistica: come una creazione;

–esiste nelle scienze naturali quella coscienza di un fallimento ultimo di tutti i nostri tentativi per capire.

Nelle due aree, ci riportiamo all'inizio dei miti: si tratta di pregiudizi tradizionali carichi di errori a partire dai quali procediamo a una critica

che mira a eliminare questi errori. Nei due campi il ruolo della prova è essenzialmente votato a correggere i nostri errori, i nostri presupposti, le nostre teorie sperimentali. Si tratta quindi di partecipare a una discussione critica. Ma correggendo i nostri errori, solleviamo nuove questioni e, per risolverle, inventiamo congetture, mettiamo alla prova delle teorie.

La nozione chiave che connette tutti i campi della ricerca è la *nozione di problema*. Capire una teoria, in qualsiasi campo d'investigazione, è sempre un tentativo di fornire una soluzione ad un problema in una certa situazione. Ovviamente le situazioni cambiano in funzione dei campi di ricerca e le soluzioni variano di conseguenza. Tuttavia vi sono sufficientemente aree comuni a delle situazioni e a dei problemi vari da consentire l'introduzione di una metodologia adattabile a tutti i rami della ricerca. Questa metodologia viene chiamata "logica situazionale".<sup>2</sup>

Gli economisti, i ricercatori in scienze sociali, come anche i politologi, i sociologi e gli storici si sono valse di questo modello.

L'idea di partenza è relativamente semplice. Il modello è composto da due elementi principali: una descrizione dettagliata della situazione e l'applicazione del principio di razionalità.

Per capire le azioni dell'attore sociale, come anche per capire il significato di un testo, il ricercatore deve descrivere la situazione così come è vista dall'attore sociale o dall'autore del testo originale. Ciò non significa, come Karl Popper ha ampiamente sottolineato,<sup>3</sup> rivivere le esperienze interiori dell'attore/autore. Si tratta al contrario di una ricostruzione obiettiva della "situazione" alla luce delle prove di cui dispone il ricercatore. Questa descrizione ricostruita è aperta alla critica da parte dei pari del ricercatore. È anche soggetta a revisione alla luce di nuove prove.

Per meglio capire ciò che significa attore/autore, il ricercatore deve servirsi del secondo elemento del modello situazionale, cioè del principio di razionalità. Qui, il ricercatore presuppone che gli attori agiscano in situazioni varie in un modo che egli considera razionale e ragionevole. In questo contesto, la razionalità significa che ciò che intende esprimere l'attore è in armonia con la sua intenzionalità cognitiva e volitiva. Il ricercatore dovrà fare emergere il ragionamento che sta alla base di ciò che l'attore/autore vuole significare nella situazione problematica in questione. Se, malgrado i suoi sforzi, il ricercatore non riuscisse a trovare l'interpretazione razionale dell'azione/significato, allora Popper suggerisce che, invece di accusare l'attore/autore di condotta irrazionale, il ricercatore farebbe meglio a rivedere una delle

---

<sup>2</sup> Popper Karl (1994), *The myth of the framework*, in *Defence of Science and Rationality*, Routledge, London.

<sup>3</sup> Ibidem.

componenti del suo modello, cioè la sua descrizione della situazione.

Per capire le altre culture, nazioni, società, tradizioni e testi, il ricercatore non ha bisogno, per così dire, di diventare autoctono. Deve piuttosto cercare di descrivere la “situazione” come viene percepita dagli attori originari nel modo più esauriente possibile. In questo modo, il ricercatore è anche suscettibile di superare il livello d’informazione a disposizione degli attori in quel momento. Ciò aiuterebbe il ricercatore a meglio stimare/criticare le azioni dell’attore o ciò che vuole esprimere l’autore.

Possiamo quindi affermare che il modello di analisi situazionale può essere utilizzato in una grande varietà di casi e in tutti i campi della comprensione umana; esso appare particolarmente ben adatto per gli obiettivi del progetto di conoscenza reciproca. Per un individuo che desidera saperne di più sulla cultura, le tradizioni, il pensiero dell’altro, l’analisi situazionale fornisce un mezzo efficace per raggiungere una comprensione affidabile e precisa.

### **3. Il modello del dialogo: uno strumento dinamico interculturale/interdisciplinare**

Vorrei tuttavia aggiungere che per quanto riguarda il sapere reciproco, l’efficacia del metodo dell’analisi/logica situazionale può ampliarsi se lo si combina con un modello di dialogo capace di:

- permetterci di impegnarci in una ricerca collettiva più spinta all’interno del nostro processo di pensiero e riguardante la natura stessa del pensiero;
- costruire delle prospettive sistemiche e aiutarci ad affrontare dei problemi e dei dilemmi complessi, che precedentemente ci mettevano in imbarazzo;
- assisterci nella risoluzione di conflitti a diversi livelli, nazionali, regionali e internazionali;
- consentirci di andare verso l’altro e acquisire una conoscenza autentica del suo modo di vivere.

Cosicché se il modello di analisi/logica situazionale finisce per dare al ricercatore un aiuto piuttosto statico, il modello di dialogo abbozzato potrebbe aggiungere una dimensione dinamica alla sua ricerca e gli consentirebbe di migliorare la sua comprensione dell’altro tramite una interazione diretta. Il modello di dialogo che si ha in mente è già stato applicato con successo a due casi della realtà quotidiana da David Bohm.<sup>4</sup> La sua dottrina di fondo è

---

<sup>4</sup> Bohm David (1996), *On Dialogue*, Lee Nichel ed., Routledge, London.

che il “dialogo”, diverso dalla “conversazione”, dalla “negoziazione”, dalla “discussione”, può essere meglio definito dal “flusso di significato condiviso tra un certo numero di persone”. Da questo flusso di significati può emergere qualche nuova comprensione, qualcosa di nuovo che probabilmente non era presente in partenza.

Il dialogo, così definito, è il risultato finale di numerosi cambiamenti di prospettive epistemologiche. Socrate, il padre del dialogo del mondo antico, sosteneva che, realizzando che non si sapeva nulla, si diventava desiderosi di ricorrere al dialogo. Questo punto di vista socratico è diventato più evidente nei tempi moderni. L'uomo moderno ha preso atto, tra le tante cose, che non esiste un sapere comunicabile assoluto e certo: ciò che chiamiamo conoscenze sono di fatto una serie infinita di congetture e di confutazioni per cercare di capire la realtà. Il progresso, in materia di conoscenza, dipende da una valutazione critica continua; e, cosa ancora più importante, il sapere non è proprietà esclusiva di un individuo o di un gruppo.

Per poter intraprendere un dialogo positivo, non è necessario che tutti i partecipanti abbiano dei punti di vista simili, né che abbiano degli antecedenti comuni, la condizione minima perché si stabilisca un dialogo autentico è il rispetto dell'altro.

Il sapere reciproco, che consiste nel capire il pensiero e il cuore dell'altro, è una condizione necessaria, benché, ammettiamolo pure, non sufficiente alla creazione di un mondo migliore.

Per Todorov, il riconoscimento dell'autonomia, dell'irriducibilità dell'altro è alla base della conoscenza del sé. È il riconoscimento dell'io attraverso lo sguardo del *tu* che dà un significato alla nostra azione quotidiana. Todorov definisce la ricerca della finalità delle cose “universalismo di percorso”<sup>5</sup> perché l'universalità del genere umano è un processo dinamico che presuppone una dialettica permanente tra i contrari: dal particolare al generale, dal relativo all'universale, dal determinismo alla libertà. La ricerca di questa finalità non riguarda soltanto le relazioni umane, ma anche il dialogo tra le discipline ed è nell'antropologia che si situa lo spazio dei saperi per la conoscenza dell'uomo. Quindi, la didattica delle lingue e culture dovrà naturalmente dialogare con l'antropologia. La domanda che si pone sta nell'individuare i punti di articolazione tra queste due discipline che coincidono con una dimensione educativa, formativa ed etica.

Vorrei citare come luogo istituzionale accademico il dottorato di Macerata in “Politiche, educazione e formazione linguistico-culturali”,<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Todorov Tzvetan (1998), *Le projet universaliste*, in “Anthropologie et société”, vol. 12, n. 1.

<sup>6</sup> Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di studi su mutamento sociale, istituzioni

coordinato dalla collega Danièle Lévy e nel quale sono membro docente, come uno dei luoghi dove queste tematiche sono discusse e sono oggetto di ricerche e dove difendiamo la necessità di prendere in considerazione il valore educativo-formativo della nostra disciplina in opposizione al modello utilitarista americano. Aggiungo che l'educazione interculturale è un complemento utile all'educazione *tout court*, nella misura in cui distacca il soggetto dal suo quotidiano assoluto. La visione del mondo e le regole morali dell'Altro iniziano al relativo, istillano il dubbio e servono da antidoto all'etnocentrismo e al sentimento (primario) di detenere la verità.

Così anche le analisi di Robert Galisson<sup>7</sup> mettono in evidenza l'esistenza di una connessione tra una crisi dei valori che caratterizza la nostra società contemporanea e l'emergenza di una concezione strumentale e tecnicizzata del sapere che ha di conseguenza spento e distrutto il tempo della riflessione. Nello stesso modo che l'educazione, la didattica delle lingue e delle culture ha perso progressivamente la sua dimensione riflessiva per diventare un luogo delle valutazioni, delle certificazioni, della tecnicità e della trasmissione tecnicistica dei saperi. La nozione di competenza interculturale rappresenta un punto centrale di questo dibattito. Per Todorov, la capacità di un dato individuo di orientarsi nella cultura dell'altro, partendo da un percorso comprensivo e non soltanto descrittivo, "diventa" la "cultura in atto" in opposizione alla "cultura oggetto". Di conseguenza, l'analisi della comunicazione non poggia sulla conoscenza di una supposta realtà culturale ma al contrario sull'uso pragmatico che viene fatto delle componenti culturali. La comunicazione interculturale diventa allora un procedimento di riaggiustamento permanente, in funzione delle situazioni e degli interlocutori. L'interculturalità, quindi, è un'esperienza autentica dell'alterità, in quanto "transculturale" che Todorov definisce come "l'acquisizione di un nuovo codice senza che il precedente sia perso".<sup>8</sup> Si scopre così l'universalità soggettiva che precede ogni differenza e al giudizio etnocentrico – quale chiusura assoluta – succede il giudizio transculturale – come possibilità di collegare lo specifico all'universale.

La scoperta dell'importanza che assumono i "fattori umani" in ogni processo di cambiamento, in ogni incontro tra culture, in qualsiasi progetto innovatore, ha posto in primo piano la realtà delle configurazioni culturali e l'importanza pratica delle influenze che queste hanno sui comportamenti e sulle rappresentazioni sociali e simboliche.

La grande sfida, oggi, è che non si può fare a meno di proiettare il

---

giuridiche e comunicazione.

<sup>7</sup> Galisson Robert (1997), *Problématiques de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 106, avril-juin: 147-149.

<sup>8</sup> Todorov Tzvetan (1996), *L'homme dépaycé*, Paris, Seuil: 211-212.

sistema educativo verso la preparazione di individui in grado di affrontare innovazioni e cambiamenti. E, a questo proposito, il concetto di cultura elaborato dall'antropologia può rivelarsi utile per preparare degli strumenti analitici e cognitivi. Bisogna quindi reperire tra questi le modalità a partire dalle quali gli individui si appropriano dei vari aspetti dei modelli culturali.

Se l'insegnamento delle lingue e culture intende assumere un vero ruolo nell'educazione dei discendenti in quanto cittadini di civiltà avanzate, bisogna accentuare la percezione degli individui nei confronti delle altre culture.

#### **4. La nozione di “bricolage” quale modello creativo di insegnamento-apprendimento**

Dobbiamo a Claude Lévi-Strauss<sup>9</sup> l'applicazione della nozione di “*bricolage*” a dei fatti culturali. Secondo lui, la creazione mitica dipende dall'arte del *bricolage* che egli oppone all'invenzione tecnica, basata sulla conoscenza scientifica. Questa creazione consiste in un aggiustamento nuovo di elementi precostituiti la cui specificità non può essere modificata. Questi elementi sono frammenti, residui, che grazie all'operazione di *bricolage* comporranno un insieme strutturato originale. L'inserimento di materiali “*bricolés*” nel nuovo insieme, benché non trasformi la loro natura prima, esprimerà qualcosa che non dicevano prima: un nuovo significato nasce da questa sistemazione composita.

Roger Bastide<sup>10</sup> estenderà questa nozione mostrando che consente non solo di rendere conto di processi culturali compiuti, ma anche di trasformazioni in corso. Il valore euristico che consente questa specie di *bricolage* intellettuale risponde bene all'incontro di oggetti culturali eteroclitici, come vengono colti quando ci si avvicina a una cultura straniera.

Il discendente diventa un “*bricoleur*” capace di organizzare, grazie agli strumenti linguistico-culturali, dei saperi, dei saper-fare, dei saper-essere, nella cultura dell'altro. Ogni elemento culturale rappresenta un insieme di relazioni concrete e virtuali – come gli elementi della riflessione mitica di Lévi-Strauss – che si situa a metà strada tra precetti e concetti. Quindi, come nelle unità costitutive del mito le cui combinazioni sono limitate, gli elementi culturali che raccoglie e utilizza il *bricoleur*-discendente sono “pre-costituiti”. Egli opera partendo da segni pre-trasmessi dalla cultura dell'altro. I significati diventano significanti e viceversa.

Lévi-Strauss precisa “senza mai riempire ex novo il suo progetto, il

<sup>9</sup> Lévi-Strauss Claude (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

<sup>10</sup> Bastide Roger (1970), *Mémoire collective et sociologie du bricolage*, in “Année sociologique”, n. 21: 65-108,

*bricoleur* ci mette qualcosa di sé”; noi vorremmo anche aggiungere che è anche l’operazione che compie il didattologo che prenderà in prestito da altre discipline dei concetti, delle metodologie e le accosterà secondo i suoi obiettivi d’insegnamento; ma questo è anche il procedimento che segue il discente per costituire, in parte autonomamente, i propri saperi.

Ne risulta una specie di rovesciamento del processo di conoscenza: per conoscere l’oggetto reale nella sua totalità, abbiamo spesso tendenza ad operare partendo da parti separate. Così la riduzione di scala, tipica dell’azione didattica, rovescia questa situazione e ci appare quantitativamente semplificata: la conoscenza del tutto è preceduta da quelle, ad esempio, delle abilità separate.

## **5. L’antropologia quale disciplina e metodologia per un’educazione interculturale**

Se riprendiamo un’idea di Chomsky, sia a livello linguistico che culturale, si può parlare di “processo generativo”, e quindi, a partire da un insieme limitato di regole (grammaticali, per l’esempio linguistico) e di patrimonio limitato di cose e di segni (il lessico, per proseguire l’esempio), si può produrre un inventario ampio di espressioni significative. Ogni gruppo produce continuamente nuove combinazioni a partire da elementi dell’esperienza tecnologica ed estetica del passato, ai quali si aggiungono gli apporti di elementi messi a disposizione dall’incontro con altre culture.

Diventa quindi essenziale sensibilizzare gli insegnanti alle discipline antropologiche: una formazione antropologica – quale specializzazione per l’insegnante di lingue e culture – fornirà, oltre all’acquisizione di strumenti per l’approccio dell’altra cultura, anche un legame di trasmissione per la valutazione del processo di accumulazione, per incamminarsi verso la modifica inevitabile della cultura d’origine. L’interculturalità diventa lo sbocco naturale di questa dialettica tra due o più culture.

D’ora in poi, bisognerà orientarsi verso un’antropologia dell’apprendimento per cogliere meglio quel che i membri appartenenti ad una cultura imparano; la focalizzazione dell’analisi dovrebbe spostarsi più verso l’individuo, più verso il processo che sull’entità, più sull’organizzazione ricettiva dell’alterità che sulla ripetizione dell’uniformità. Siamo convinti di poter attribuire al professore di lingua e cultura un duplice ruolo di mediazione: quello di trasmettitore della cultura straniera e quello di stimolatore verso la scoperta per ogni discente, secondo i propri interessi, della cultura e degli attori appartenenti ad altre sfere. Egli dovrà quindi elaborare, adottare un modello d’insegnamento/apprendimento che consenta una libera crescita

della personalità del discente verso le altre culture, le quali si rivelano sempre più mobili.

L'obiettivo più alto sarebbe di contribuire a costruire, partendo da una lingua e cultura straniera, un modello di educazione all'alterità che caratterizzi lo scambio, la reciprocità.

La gestione, oggi inevitabile, della diversità culturale dovrà essere considerata come una risorsa disponibile, un valore aggiunto, ed è nell'azione didattico-pedagogica che dovremmo cercare gli strumenti più appropriati per controllare, equilibrare i rapporti che i mezzi di comunicazione di massa introducono in maniera cieca.

Ancora una volta, la disciplina "lingua e cultura straniera" si può rivelare il luogo propizio, il luogo della migliore mediazione tra la lingua e la cultura materna e quella straniera.

**Exploring language education in a multicultural society:  
A case study**

KUPFERBERG, MIRON, SHIMONI, OLSHTAIN,  
GILAT, SAGEE, EZER & MEVORACH  
Levinsky College of Education – Tel Aviv

*Calling Card*

By Yoav Hayek

(Translated by Tirza Goldstein)

I'm from the East  
All the sun gathered in my eyes  
And my feet are following the West

Arabic is my mother tongue  
My mother's mother tongue palm's lines  
And Hebrew my father's mute  
Writing on the wall

The Fertile Crescent my abdomen  
And my heart the shield of David

In my black eyes  
Blond dreams  
I hear Bach  
And my blood smokes Nargileh  
Steals from Um Kooltum as a long lasting  
Sheherezad  
In a long desert Arrack

Swarthy am I  
Under my fingernails lie vestiges of beliefs  
Like sharp alleys.  
Yet my doubt is brightening up

This paper is prefaced with a multicultural text – a poem written by the celebrated Israeli poet and novelist Yoav Hayek who depicts his incessant

cultural and linguistic journeys between the East and the West. The poem epitomizes the experience of other immigrants who live in Israel today – a state that has become a haven for multicultural and multilingual studies.

In the paper, we narrate the story of *Language Education in a Multicultural Society* – a unique M.Ed. program inaugurated at Levinsky College of Education for language teachers working in the Israeli context. The program constitutes an academic site where students can study their context and propose action-oriented solutions that may be implemented in the Israeli context. The paper is divided into four sections. In the first, the assumptions underlying the context-based approach to discourse on which the paper is based are presented. Following these assumptions, concepts that constitute the core of the program are defined and relevant historical, ideological, and educational dimensions of the Israeli context are elaborated on.

In the second section, Israeli teachers' colleges are described and the program's blueprint is presented. In the third section, partial findings of two studies that shed qualitative and quantitative light on the program are described. Our coda summarizes the paper and presents the topics of several projects carried out by second year students. These projects illustrate the answers students provide to some of the questions that are at the forefront of research in multilingual and multicultural education.

## **1. Theoretical and contextualizing framework**

### *1.1. Assumptions and constructs*

In this paper, we espouse a context-based approach to discourse analysis (Celce-Murcia & Olshtain 2000; Linell, 1998), one that is grounded in a constructivist paradigm (Guba & Lincoln 1998). Accordingly, we view language in use, or *discourse*, as a tool of human communication that is always related to and embedded in a specific *context*. The postmodern emphasis on discursive construction of meaning underlies different approaches to discourse analysis (Schiffrin, Tannen & Hamilton 2001) that promote the importance of language as described by Kupferberg and Green (2005: 7):

Postmodernism [...] promotes the importance of language [...] It relocates meaning-making processes by shifting them from the isolated mind to discourse, or language that is used in a specific context and is reflexively related to it. In fact, it is human beings who participate in discourse and in so doing, construct the meaning of the world and the meaning of the self that constitutes a part of the human mind. So viewed from a postmodern perspective, the mind and the world are now reflected and constructed in discourse.

Following Kupferberg and Green (2005), we adopt the following assumptions. First, human beings make sense of the context that surrounds them, construct socio-cultural and psychological dimensions of their self and engage in institutional and non-institutional discursive practices when they use language or several languages in speaking and writing. Second, we view *self* and *identity* as two terms related to each other (Edgar and Sedgwick, 2002). We use self as a generic term that comprises the social interpersonal term identity – “[...] or membership in one or more social groups or categories” (Duranti 2001: 106).

The third assumption emphasizes that discourse is reflexively related to context, and the two mutually constitute each other. This definition of reflexivity emphasizes the bidirectional relationship between discourse and context. Participants in discourse, and the researchers who study them, constantly relate to relevant contextual resources in their interactional construction of meaning (ibid.).

Bearing these assumptions about discourse and context in mind, we will now define *positioning*, *culture*, *cultural and linguistic contact*, *multilingualism*, *multiculturalism* and *multicultural education* – concepts that constitute the building blocks of the M.Ed. program presented in this paper.

*Positioning* is a concept that has theoretical and methodological significance (Kupferberg & Green 2005). It is a discursive activity that enables interactants in spoken, written or digital discourse to locate themselves in relation to significant others. This activity constitutes “[...] a dynamic alternative to the more static concept of role” (Langenhove & Harré 1999: 14). The concepts defined below are related to discursive positioning. In other words, as they talk, or write people locate themselves in relation to the socio-cultural context in which they live, relate to linguistic and cultural contact explicitly and implicitly and define their multicultural and multilingual selves.

Kramsch defines *culture* (1998:127) as “Membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards of perceiving, believing, evaluating and acting”. The definition emphasizes the symbiotic relation between discourse and culture. In fact, members of discourse communities constantly locate, or position, themselves vis-à-vis the cultural context in which they live; they influence and are influenced by that context in their discursive practices.

*Cultural and linguistic contact* is another core concept underlying the history of people and their languages and conducive to the formation of multilingual and multicultural settings.

Duranti (2001: 41) elaborates on this concept in the following words:

Far from being anomalous, contact, both linguistic and cultural is a normal state of affairs, given that cultural groups and languages do not live in isolation. Cultural formations are not static either, but contact with other groups brings about changes at a pace faster than those produced by inner cultural dynamics. As one of the most salient effects of contact, change is the essence of languages and cultures and testifies to the vitality of linguistic communities.

Accordingly, in the present paper we emphasize that concepts such as *multiculturalism* (Bennett, 2001; Ezer, 2004) and *multilingualism* (Bayley & Schechter, 2003; Hoffman & Ytsma, 2003; Kupferberg, 2004) are not 'out there' in the real world, but constitute integral interconnected components of one's dynamic self (Belcher & Connor 2001; Gordon 1999; Kupferberg & Feingold in press; Olshtain & Horenczyk, 2001). Moreover, these concepts are displayed, constructed and often co-constructed in discursive practices that take place in everyday family discourse and institutional interactions.

*Multicultural education* (Banks 1996) – a concept associated with critical pedagogy (Nieto 1995) – provides teachers and students with a challenge of critically examining the knowledge presented to them, while they take into consideration different perspectives and different disciplines (Salili & Hoosain, 2001). Historically, the term was generated by necessity in the 19<sup>th</sup> century, as a result of the influx of immigrants to the USA, and, later, as a result of sociopolitical changes brought about by World War I. The concept is particularly relevant in today's world which is becoming increasingly diversified ethnically and racially.

Underlying multicultural education, there is a tenet that specifies that the education system is a meeting-place where sensitivity and understanding of the other can be enhanced via awareness-raising multicultural experiences (Banks & Banks 2001; Kaufman in press; Nieto 1999; O'Grady 2000) that are constructed and co-constructed in discourse. It is recommended that in the course of such experiences students should become aware of each other's culture, but also learn about themselves (Ezer 2004). Following Manning and Baruth (1996), Salili and Hoosain (2001: 6) describe the aims of multicultural education in the following words:

Multicultural education aims at teaching students to accept, understand and appreciate culture, race, social class, religion, and gender differences and instill in them during their formative years a sense of responsibility and commitment to work toward the democratic ideals of justice, equality and democracy.

However, there is no consensus about the kind of knowledge students need to learn. In the U.S.A, for example, there is a controversy among the Western traditionalists, who promote the dominance of Western civilization and culture, the multiculturalists, who propose a curriculum reform which would be sensitive to the cultures and ethnic groups in the U.S.A and the Afrocentrists, who propose that the African culture should be central to the curriculum (Banks 1996).

At present, many significant questions are at the forefront of research in the domain and researchers and practitioners grapple with them. The nature of the questions sheds light on the researchers' orientation. Following the theoretical framework presented in this paper, we have formulated several pertinent questions:

- What kind of education enhances multicultural awareness?
- What are the characteristics of the multicultural selves making the transition from one culture to the other?
- How does the old self position itself in relation to the new culture?
- How does the old self solve linguistic and social conflicts?
- What characterizes the linguistic performance of multilinguals?

The M.Ed. program described in this paper provides an academic site where students can explore such questions and propose action-oriented solutions that may be applied in the Israeli context.

### *1.2. The Israeli context*

Israel is an immigration state that became independent in 1948 when Jews, who had been scattered all over the world after the Babylonian exile, returned to their historical land. At present, the multicultural and multilingual population consists of 6.4 million citizens; 81.5% are Jews, 15% – Moslems, 2.1% – Christians and 1.4% – Druze. The Jewish population consists of immigrants from different continents: 59% from Europe, 18% from Africa, 15% from Asia and 8% from America or Oceania.

From 1948 until 1995, an ideologically-motivated language policy, dubbed *the melting pot* in imitation of the label given to the American experience, was adopted and enforced by the Israeli Ministry of Culture and Education (Spolsky & Shoamy 1999). This policy emphasized the absorption and assimilation of immigrants into the absorbing society's main-stream (Aviram 2004).

The rationale underlying this policy is anchored in the history of the Jews and the unique history of Hebrew in the diaspora and its revival in

Israel which are encapsulated in the following citation (Spolsky 2004: 192):

The language had essentially been kept alive for religious and literary purposes [In the diaspora, *The authors*]. For nearly 2000 years, the maintenance of Hebrew was the responsibility of community-supported educational systems, providing schooling up to the level of Hebrew literacy for all boys. The Jewish languages spoken as vernaculars included a strong component of borrowed Hebrew words. Within fifty years of the start of the revival in the 1890s, Hebrew became the dominant official language of a modern state, vital in that it was passed on to children in the home, vernacularized in that it was used as the daily spoken language of all classes, standardized in that it had not just dictionaries and grammars and an academy but a school system ranging from kindergarten to postgraduate university levels and modernized in that it could be used to talk about sport or physics or politics or any topic.

We see, then, that the revival of Hebrew, a language previously used for praying and writing, and its growth into a full-fledged spoken and written language used in all the domains of life was associated with an ideology: the resurgence of a new nation where Jews constitute the majority of the population. Hebrew was viewed as the central force uniting different groups of immigrants who came to Israel from all over the world. The success of these groups in acquiring Hebrew was perceived as a test of the power of the new state.

This ideology was manifested in popular slogans produced in the media and in everyday life: *Israeli speak Hebrew* and *one nation, one language*. Other languages, were perceived as *invaders* that threatened the success of the Hebrew movement. New immigrants were expected to acquire Hebrew, get new names and forget their mother tongues. There were two exceptions: two minorities that were allowed and encouraged to use their native language: Israeli Arabs, who were allowed to use Arabic as their main language, and ultra orthodox Jews, who were allowed to use Yiddish (Shohami 1995).

In 1995, the Ministry of Culture and Education issued a document announcing a new language policy based on the needs of the new immigrants as well as the needs of the country that absorbed them (Stavans & Narkis 2003). The document states that as of September 1996, Hebrew and Arabic will be regarded as mother tongues in the respective sectors. In the Jewish sector, Arabic will be taught as a second language and as a compulsory subject in grades 6 through to 10. In grades 11 and 12, students can choose French instead of Arabic, or be exempted if their mother tongue is another language that is not Hebrew.

In the Arab sector, Hebrew will be taught from grade 2 through to 12.

English will be the first foreign language in both the Jewish and the Arab sectors. Russian and French will be regarded as languages of a special status like Amharic, Spanish and the Israeli sign language. The maintenance of mother tongues will be encouraged among immigrants. Despite the linguistic and cultural pluralism emanating from the new language policy, the Israeli educational system is still subordinated to centralistic bureaucracies on one hand, and influenced by the hegemonic and puristic influence of Hebrew, on the other.

To conclude this subsection, we cite Sami Michael – a well known Israeli novelist who proposes a new model for depicting Israel today (Haaretz 2005: 6). Rejecting *The Melting Pot* metaphor and proposing a more realistic trope – *The Separate Islands*, Michael emphasizes that we should accept the unique features of different cultures in the Israeli society and at the same time invest in establishing a rapport among them:

Today, we are like separate islands in a flowing river: Jews and Arabs, ultraorthodox and secular, new and veteran immigrants, rich and poor. There is nothing wrong with the simile of separate islands. The Jewish people have always been multivoiced and multilingual [...] but there was a solidarity between the islands.

## 2. Language education in a multicultural society

### 2.1. Teachers' colleges in Israel

Teachers' colleges in Israel have undergone a process of academization initiated in the 1980s when they were granted the permission to give B.Ed. degrees by The Council for Higher Education (CHE) (For overviews, see Miron & Kupferberg, 2005; Yogev & Yogev in press). This process resulted in the establishment of Mofet – a central inter-college research center, as well as local research units in the teachers' colleges and the enforcement of a new promotion system.

As for master programs, until 2001, Israeli M.A. and M.Ed. programs were a territory controlled exclusively by Israeli universities. After CHE had ruled that colleges of education could develop Master in Education (M.Ed.) programs, several Israeli colleges of education were granted the permission to inaugurate M.Ed. programs. This constituted a remarkable new learning opportunity in the Israeli academic landscape (Miron & Kupferberg 2005).

How do college M.Ed. programs differ from university master programs? What is the difference between the college M.Ed. and B.Ed. programs? The practice-oriented M.Ed. college programs attempt to enhance the upgrading of the students' pedagogical perspective on teaching, their ability to synthesize

theory and practice and their research competence. The research-oriented university programs are mostly based on the acquisition of disciplinary knowledge.

The new M.Ed. college programs differ from the B.Ed. college studies in several ways. First, at the undergraduate level college students acquire both disciplinary and didactic knowledge. At the graduate level, relevant knowledge is presented as integrative and holistic and students are expected to show that they are endowed with the ability to criticize instruction beyond the classroom setting. This characteristic is perceived as central in changing the students' roles from learning to be mere transmitters of knowledge to becoming facilitators who are capable of interpreting and creating new knowledge.

Second, at the B.Ed. level, student teachers construct their learning on the basis of their experiences as learners in the educational system. At the M.Ed. level, having acquired experience as teachers, they base their learning on their practice. One of the unique characteristics of the Israeli M.Ed. college programs, in comparison with the B.Ed. level, is that the courses are designed to assist the learners in the construction of their practical theory.

The third aspect relates to research. The B.Ed. programs focus on the understanding of the relations between theory and practice as expressed by leading scholars in the field. At the M.Ed. level, on the other hand, applied research – a central component – is added. Accordingly, students acquire various strategies of inquiry that enhance the exploration of idiosyncratic dimensions of their teaching world and, when the need arises, facilitate the implementation of changes in practice. College M.Ed. curriculum designers expect that the programs will empower and strengthen the professional identity of students – as future educational leaders – and improve their professional status in their own eyes and in the public arena (Cobb 2001).

Yogev and Yogev (in press) explore this emerging new culture and show that, following Dovrat Committee – the national committee that was set to bring about changes in the Israeli education system – the teacher training colleges are at a meaningful crossroads whose essence is encapsulated in the following question (ibid): Will the changes advocated by Dovrat Committee be conducive to making the colleges similar to the universities, or will their unique features be emphasized and retained?

## 2.2. The program blueprint

One of the programs that has been granted permission by CHE to enroll students is *Language education in a multicultural society*. The aims of the program were defined by a committee headed by Ezer, thus:

1. To develop a multilingual approach as a way of thinking and work routine.
2. To explore the concept of multiculturalism in society and in school as well as its impact on personal identity and linguistic and social development.
3. To train curriculum developers and teacher-researchers.
4. To develop a personal, social and cultural awareness of language along with the required language and discourse skills for working with learners with special needs.

Students participating in the program are in-service language teachers of Hebrew, Arabic and English who, having acquainted themselves with the school culture and acquired experience (Sabar 2001), now wish to develop professionally – a phenomenon that has been emphasized by current scholarship on life-long learning (Robinson & Latchem 2003).

The program comprises five components that focus on education, research approaches, general language courses, specialization courses of language majors and a final project. The first component provides the students with a broad grounding in current core issues in multicultural education and opportunities to hold high-level academic discussions about topics relevant to their daily work. The courses also serve as a source of academic jargon and educational terminology, thus creating a common professional language for students from different educational disciplines. The range of disciplines (i.e., sociology, philosophy, psychology and anthropology) creates the theoretical framework of the program. Each discipline maintains its unique features and at the same time defines the threads that link it to the others (Dascal 2004).

Research approaches – the second component – provide the students with research tools that enable them to conduct applied research which is expected to be conducive to their work. The courses explore the rationale, assumptions and principles of various research paradigms, enable the students to position themselves vis-à-vis current scholarship and have a framework for discussing general issues about alternative relationships between theory and practice.

General language courses offered to all language majors are organized according to three central themes: developmental aspects of language, language

in educational contexts and society, and multiculturalism. Specialization courses are organized in three language clusters. These courses focus on the multicultural aspects of language, in addition to the by-now largely accepted concept that language reflects culture and therefore serves as a vehicle that is conducive to reaching a deeper understanding of that culture. In other words, the Hebrew teacher teaches Jewish-Israeli culture as well language and literacy, the Arabic teacher teaches Arabic in its Middle-Eastern cultural context, while the English teacher teaches English as a universal language that provides the required discourse skills for successful communication in the global village. Yet, all the students work together to carry out projects and develop materials that reflect and relate to the multicultural Israeli context.

The last program component is the project. It is anticipated that students' project topics will grow from a synthesis of the courses in which they have participated and that they will hopefully enhance educational development and change.

To conclude, the program offers opportunities, for experienced educators working in a wide variety of contexts, to focus on the analysis of *education in action*. The emphasis is on the improvement of professional practice through systematic inquiry and development projects undertaken in the workplace (Price & Valli 2005). The students are expected to develop increasing respect for evidence and discourse in their professional roles. In addition, they are expected to initiate and sustain change, both in their own practice and at a broader level within the organizations in which they work.

### **3. Qualitative and quantitative studies**

#### *3.1. The qualitative point of view*

The qualitative study was guided by the following question: How do students, lecturers and other leading college figures position themselves vis-à-vis the program, two years after its inauguration? In order to find answers to this question, spoken, written and digital data were collected in the course of the first two years. The data comprised semi-structured interviews, recordings of naturally occurring staff meetings, written documents and digital communication between the program chair and students and lecturers. The data were content analyzed and interpreted. The following results were obtained.

In their written, spoken and digital discourse, the students tend to position themselves approvingly within the program and in relation to the teaching staff. The latter is described as knowledgeable, professional and reliable.

The students repeatedly relate to their constructivist learning processes summarized by one of the students in the following metaphors: “[...] *the threads were interwoven into an intricate net and the dust that had covered the world had been wiped out*”. At the same time, however, because students also carry the weight of full or part time jobs, many having families and children as well, the assignments constitute a heavy load that obliges them to maneuver skillfully between their career, studies and family and they often find themselves in conflicts and dilemmas that are not easy to resolve.

The teaching staff view themselves as a new learning community trying to formulate appropriate norms, principles and evaluation procedures. Accordingly, they emphasize that an adequate academic level should be maintained, and attention has to be invested in the lecturers’ relations with the students. They also locate themselves favorably within the program and in relation to the students, who they view as mature, curious, experienced and intrinsically-motivated practitioners who attempt to reexamine their practice via their currently acquired and enriched perspective. The teaching staff emphasizes that the courses are interrelated coherently so that *knowledge flows from one course to the other*. However, the lecturers also complain that they are not adequately rewarded for their investment in the program and that they need assistance in checking papers in overcrowded classes.

From her perspective *within* the crystallizing new culture, the program chair chooses to encapsulate the program in terms of *an active volcano*. She lists problems that have to be solved, new procedures that have to be defined and regulated, the never-ending negotiation and decision-making processes, the setting of boundaries and the encouragement of students to adapt themselves to the demands of the new academic culture.

Positioning herself *vis-à-vis* the new program from her perspective, the college head focuses on the significance of the unique program as a powerful academic site within the college boundaries and *vis-a-vis* the wider context of the Israeli educational system beyond the college boundaries. She chooses to summarize her positioning metaphorically in terms of a *peacock*:

A peacock – because the program is very impressive and capable of fully opening its colorful wings. But it can also be grey, and experience everyday routine like the peacock’s wings examined from behind.

The M.Ed. program’s coordinator, another leading college figure, compares the program to *a lion – the king of the animals*, emphasizing that the innovative program leads the other college units academically. He focuses on problems and difficulties – *childhood illnesses* – that have to be overcome, stressing that staff members are not adequately rewarded for their efforts and investment.

The chair of the program development committee emphasizes the symbiotic relations between the program and the multicultural Israeli society in which it is immersed *like a bathtub*. She focuses on the construction of a multidisciplinary program that provides philosophical, historical, socio-cultural, linguistic and educational perspectives on the Israeli context and on the qualitative and quantitative methodologies that provide the students with tools to explore this context.

To conclude, the student and teacher collectives position themselves *within* an ongoing constructivist dialogue where each party is perceived favorably as conducive to the construction of the students' professional development. The program chair also provides a micro-description that focuses on the different dimensions of the program. Examining the program from a macro-perspective, other leading college officials emphasize the positive influence of the unique new culture on the entire college and the Israeli context in which it is situated and for which it was designed.

### 3.2. The quantitative perspective

Data were collected via a closed questionnaire administered to 50 first and second year students. Participants are female teachers whose ages range from 27-54 years and whose experience ranges from 3-32 years. The questionnaire consisted of statements related to various dimensions of the program and students were asked to mark their opinion on a scale.

Table 1 presents students' attitudes towards various components of the program. Students were asked to rate their attitudes on a 6-point scale ranging from 1 (least favorable) to 6 (most favorable).

Table 1: Students' attitudes towards various components of the program

<b>Program components</b>	<b>Mean score</b>
1. The attitude of other college employees	5.5
2. Work load	5.4
3. Lecturers' academic level	5.3
4. Coherence of the program	5.3
5. Lecturers' attitude to me	5.0
6. Tasks contribute to my learning	4.7
7. Students' level	4.7
8. Instruction level	4.6
9. The connection between the program and my practice	4.5

The table shows that students are highly satisfied with each of the components since all the mean scores are greater than 4.5 on a 6 point scale. There is one exception. Students emphasize that the work load is very high. The components can be further divided into 4 dimensions: academic dimension (components 3, 4 and 8), the learning process (components 2 and 6), the connection between theory and practice (component 9) and the interpersonal dimension (components 1, 5, and 7).

Table 2 shows how students perceive their learning processes. Students were presented with statements displaying different approaches to learning and instruction and were asked to grade their agreement on a 6-point scale ranging from 1 (I fully disagree) to 6 (I fully agree).

Table 2: Perception of learning approaches

<b>The statements</b>	<b>Mean rank</b>
1. The essence of learning is the integration of new knowledge in existing knowledge	5.2
2. In my opinion, leaning creates new personal meanings of new contents	5.1
3. Memorizing and repetition of the material are important components in my learning	3.5
4. I expect lecturers to provide me with most of the knowledge required for learning	3.3

Table 2 shows that more students perceived learning as the integration of new into existing knowledge and as the creation of new meanings (statements 1 and 2) than students whose perception of learning was in terms of memorization and repetition (statements 3 and 4). In other words, the table shows that more students view their learning processes in constructivist terms.

In conclusion, the quantitative study shows that students are highly satisfied with different dimensions of the programs (i.e., the academic dimension, the learning process, the connection between theory and practice and the interpersonal dimension). Secondly, there are more students who view their learning processes in constructivist terms than those who view them in traditional terms.

#### 4. Coda

The qualitative and quantitative studies revealed that despite some problems and conflicts that are characteristic of any new program, the significant participants agreed that “Language education in a multicultural society” is a coherent M.Ed. program which enables the students to construct solutions oriented to the multicultural and multilingual Israeli context. Placed at a micro-level within the actual learning processes, the program chair, the students and the lecturers position themselves favorably in relation to each other from their respective points of view. The other significant participants related to macro inter- and intra-college implications of the program in light of on-going radical changes in the Israeli education system.

We will conclude with a description of some project topics that second year students have chosen to conduct. These projects are action-oriented studies that show how students intend to solve some of the problems plaguing language education in Israel.

D. will explore the identity formation processes of leading educators who immigrated to Israel from Ethiopia, focusing on social and cultural absorption, the crystallization of professional identity and the influence of the old tradition and the new one. Grounded in Narrative inquiry, the data collection tool is a narrative interview that will be content analyzed.

N. will examine the language performance of trilinguals whose L1 is Arabic and L2 and L3 are Hebrew and English, respectively. Grounded in recent theories of multilingualism, the study will integrate qualitative and quantitative measures to assess the students’ performance.

E. and G. will develop teaching units that focus on the Arab society in Israel in order to modify attitudes of Israeli children towards it. The program will be developed from a comparative perspective that will comprise contents and concepts that Arabs and Jews share and the unique features of each culture.

H. will explore the controversial age issue, specifically focusing on parents and children’s perspectives as to when children should actually start the acquisition of English as a foreign language. Grounded in functional approaches to discourse analysis and linguistic anthropology, she will elicit data via interview with focus groups and analyze it using conversation analytic tools.

T. will explore the social integration of young adolescent immigrants from the former Soviet Union, following their exposure to an exploratory teaching unit that will focus on a meaningful ceremony that takes place in Israel on Independence Day. Grounded in studies in multicultural education,

the students' attitudes will be measured via a questionnaire administered twice, both before and after the teaching experience.

To conclude, the M.Ed. program presented and evaluated in this paper constitutes a site where language teachers can conduct cross-cultural and action-oriented research through a dialogue with their lecturers in order to bring about changes in the multicultural and multilingual educational system and at the same time develop themselves professionally.

## BIBLIOGRAPHY

- AVIRAM, U. (2004), "Introduction", in E. Leshem & D. Ruar-Stryer (eds.), *Cultural Variety as a Challenge for Human Services*, Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press, vi-xi.
- BANKS, J.A. (1988), "Approaches to multicultural curriculum reform", *Multicultural Leader*, 1, 1-3.
- BANKS, J.A. (1996), *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspectives*, New York: Teachers College Press.
- BANKS, J.A. & MCGEE BANKS, C.A. (eds.) (2001), *Multicultural Education*, San Francisco: Jossey Bass.
- BAYLEY, R. & SCHECTER, S.R. (eds.) (2003), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BELCHER, D. & CONNOR, U. (eds.) (2001), *Reflections on Multicultural Lives*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BENNETT, C. (2001), *Genres of Research in Multicultural Education*, Review of Educational Research, 71 (2), 171-218.
- CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. (2000), *Discourse and Content in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- COBB, J.B. (2001), "Graduates of professional development school programs: Perceptions of the teacher as a change agent", *Teacher Education Quarterly*, 28, 89-107.
- DASCAL, M. (2004), *The Gust of the Wind. Changing Winds: Humanities in a New-Old World*, Jerusalem: Carmel.
- DURANTI, A. (ed.) (2001), *Key Terms in Language and Culture*, Oxford, U.K.: Blackwell.
- EDGAR, A. & SEDGWICK, P. (eds.) (2003), *Cultural Theory: The Key Concepts*, London: Routledge.
- EZER, E. (2004), *Multiculturalism in Society and School*, Raanana: The Open University Press
- GORDON, E.W. (1999), *Education and Justice: A View from the Back of the Bus*, New York: Teachers College Press.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1998), "Competing paradigms in qualitative research", in N.K. Denzin, & Y.S Lincoln, (eds.) *Landscape of Qualitative Research*, London: Sage Publications, 195-220.
- HOFFMAN, C. & YTSMA, J. (eds.) (2003), *Trilingualism in family, school and community*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- KAUFMAN, D. (in press), "Self and identity in transition", in A. Stavans & I. Kupferberg (eds.), *Perspectives on Language Education in Israel: Theory, Policy and Practice*, Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- KRAMSCH, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- KUPFERBERG, I. (2004), "Review of *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*", J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), Tübingen: Stauffenburg, *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (1).
- KUPFERBERG, I. & FEINGOLD, S. (in press), "Figurative positioning in the personal stories of new immigrants", in I. Kupferberg & E. Olshtain (eds.), *Discourse in Education: Educational Experiences as a Research Domain*, Tel Aviv: Mofet Institute.
- KUPFERBERG, I. & GREEN, D. (2005), *Troubled Talk: Metaphorical Negotiation in Problem Discourse*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- LINELL, P. (1998), *Approaching dialogue: Talk, Interaction and Context in Dialogical Perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MANNING, M.L. & BARUTH, L.G. (1996), *Multicultural Education of Children and Adolescents*, Boston: Allyn & Bacon.
- MICHAEL, S. (2005). "The melting pot is dead, and the islands have been born", Haaretz, November 11, 6.
- MIRON, M. & KUPFERBERG, I. (2005), "Master programs in Israeli colleges of education: A new learning opportunity", A paper presented at the *Improving University Teaching Conference*, Pittsburgh, Pennsylvania, July.
- NIETO, S. (1995), "From brown heroes and holidays to assimilationist agenda: Reconsidering the critiques of multicultural education", in C.E. Sleeter & P.L. McLaren (eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, Albany: New York State University Press, 191-220.
- NIETO, S. (1999), *The Light in their Eyes, Creating Multicultural Learning communities*, New York: Teachers College Press.
- O'GRADY, C. (ed.), (2000), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- OLSHTAIN, E. & HORENCZYK, G. (eds.) (2001), *Language Identity and Immigration*, Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- PRICE, J. & VALLI, L. (2005), "Pre-service teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research", *Journal of Teacher Education*, 56, 57-72.
- ROBINSON, B. & LATCHEM, C. (2003), "Teacher education: challenge and change", in B. Robinson & C. Latchem (eds.), *Teacher Education through Open and Distance Learning*, London: Routledge Falmer, 1-27.
- SABAR, N. (2001), "Interpretive research: From the Garden of Eden to reality through crisis: Novice teachers as emigrants", in N. Sabar (ed.), *Genres and Traditions in Qualitative Research*, Lud: Dvir, 441-461.
- SALILI, F. & HOOSAIN, R. (2001), "Multicultural education: History, issues and practices", in F. Salili & R. Hoosain (eds.), *Multicultural Education: Issues, Policies and Practices*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 1-13.
- SCHIFFRIN, D., TANNEN, D., & HAMILTON, H.E. (eds.) (2001), *The Handbook of Discourse Analysis*, Padstow, Cornwall: Blackwell.

- SHOHAMY, E. (1995), "Issues in language policy in Israel: Language and ideology", in A. Yogev, R. Shapira, and D. Chen (eds.), *Education toward the twenty first Century*, Ramot: Tel Aviv University, 249-256.
- SPOLSKY, B. (1998), *Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (2004), *Language Policy. Key Topics in Sociolinguistics*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, B., & SHOHAMY E. (1999), *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- STAVANS, A. (in press), "Trilingualism", in I. Kupferberg & E. Olshtain (eds.), *Discourse in Education: Educational Experiences as a Research Domain*, Tel Aviv: Mofet Institute.
- STAVANS, A. & NARKIS, D. (2003), "Language policy in Israel", in C. Hoffman & J. Ytsma (eds.), *Trilingualism in family, school and community*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 139-165.
- YOGEV, S. & YOGEV, R. (in press). "Teacher educators as researchers: Characteristics of college and university research", *Teaching and Teacher Education*.



# **Insegnare le lingue/culture ieri. L'Ottocento e il rinnovamento dell'insegnamento linguistico-culturale tra scienze umane e scienze sperimentali**

NADIA MINERVA  
Università di Bologna

## **Premessa**

“Insegnare le lingue culture oggi” / “insegnare le lingue culture ieri”: lo sguardo sul passato in un insieme di studi centrati sul presente/futuro potrà sorprendere; si giustifica tuttavia per la riconosciuta importanza delle storie disciplinari e, nello specifico, per il ruolo assegnato, ormai da qualche decennio, alla prospettiva storica nel processo di legittimazione della glottodidattica come scienza autonoma. La ricerca storica in questo ambito non è tuttavia né “caccia ai precursori” di teorie o principi oggi all’ordine del giorno, né riesumazione poco più che aneddotica di anticipazioni illuminate destinate ad un’intramontabile fortuna o di antiche strategie didattiche di cui si voglia mostrare la sempiterna attualità nell’insegnamento/apprendimento delle lingue. La ricerca storica non assume – lo si è spesso rilevato – l’ottica della continuità né quella delle “rivoluzioni” osservabili nella disciplina “lingua straniera”; nel primo caso si finirebbe per appiattire la storia, azzerando anacronisticamente le diversità dei contesti ideologici e socio-culturali che hanno visto nascere i diversi approcci al tema dell’insegnamento delle lingue e, nel secondo, la rappresentazione della storia della didattica disciplinare come un seguito di benefiche “rotture” – rappresentazione manichea della dialettica passato/presente, quanto alle teorie, ai metodi e alle pratiche didattiche – sarebbe necessariamente caricaturale perché finalizzata alla valorizzazione di una “nuova” teoria o di un “nuovo” approccio.

Può essere utile invece – è questa la prospettiva qui adottata – individuare nodi problematici che si configurino come costanti del pensiero glottodidattico, costanti manifestatisi, non, come si è detto, nel periodico ricorso di teorie e principi, ma nella percezione di una specificità del campo d’indagine e in una presa di coscienza che conduce alla costruzione di saperi e di pratiche specifiche. L’emergenza di un dibattito sul metodo e sulle teorie di riferimento nel secondo Ottocento permette di operare in questa prospettiva. In questo dibattito si fa luce una diversa concezione dell’insegnamento culturale, diversa per i contenuti culturali da impartire e per le modalità in cui questo insegnamento si dovrebbe configurare.

La presente riflessione porta dunque su due ambiti tematici correlati: (1) il rapporto tra linguistica scientifica (e, implicitamente il corredo di scienze a cui questa si riferisce) e didattica delle lingue straniere; (2) i contenuti culturali dell'insegnamento linguistico come luogo di ancoraggio di un discorso su di sé, sull'altro e sull'universale, discorso quindi interculturale e multiculturale.

## 1. Linguistica “scientifica” e didattica delle lingue straniere

Nella circolare con la quale gli organizzatori hanno illustrato il tema del convegno di cui questi Atti portano il frutto, l'insegnamento linguistico-culturale cioè dall'angolatura dell'interdisciplinarietà, si legge un invito a riflettere sull'allargamento del ventaglio di teorie e metodologie alle quali far riferimento per rinnovare la didattica delle lingue straniere. Nell'ambito spazio-temporale proposto in queste pagine – l'insegnamento del francese in Italia nel tardo Ottocento – questa esigenza, sentita ancora centrale oggi, si concretizza in un discorso che vede convergere su un unico binario una duplice sfida: “inventare” un metodo al passo con le moderne teorie scientifiche e fondare, e poi rifondare su nuove basi, il rapporto lingua/cultura.

È certamente vero che la riflessione metodologica è necessariamente implicita in ogni processo di insegnamento/apprendimento, è vero anche che, per quanto concerne gli insegnamenti linguistici, le opzioni didattico-metodologiche nei diversi momenti storici sono nette pur in assenza di esplicite prese di posizione individuali o di pubbliche *querelles*; tuttavia il problema del metodo e delle discipline di riferimento diventa centrale in Italia dopo l'Unità, quando la lingua straniera diventa una materia scolastica e l'arte di insegnare le lingue aspira a diventare – per ragioni di prestigio disciplinare e professionale – una scienza. Senza soffermarsi sui mutamenti di ordine politico, sociale e culturale che fanno da sfondo a questo cambiamento di statuto delle lingue straniere, basterà qui ricordare che esso ne comporta altri nelle concezioni linguistiche, negli strumenti didattici che ad esse si riferiscono e nei modi di trasmissione del sapere.

Le nuove metodologie scientifiche verso le quali si guarda provengono dalle nascenti scienze sociali, linguistiche e pedagogiche, le quali, a loro volta, com'è noto, mutuano (o aspirano a mutuare) il loro metodo d'indagine dalle scienze esatte. D'altra parte, in ambito francese – al quale ci si riferirà prevalentemente in queste righe – la storia della grammatica insegna che un momento chiave nell'evoluzione delle teorie è il passaggio (nel secondo terzo del secolo) dal predominio della grammatica generale a quello delle tendenze positiviste, secondo le quali l'analisi linguistica si deve appunto

fondare sulla “positività dei fatti individuati, selezionati e analizzati”, come si diceva allora percorrendo la strada già aperta nel Settecento dalla “linguistica dell’*Encyclopédie*”, in particolare nella distinzione tra grammatica generale e grammatica particolare delle lingue naturali. La glottodidattica non tarda ad individuare nel rinnovamento delle teorie linguistiche e nel loro metodo di lavoro – in termini generali, nella somma dei quesiti che si poneva la linguistica pre-saussuriana, nelle analisi da essa condotte e nelle procedure metodologiche prospettate – la possibilità di attingervi per trasporre i principi e la prassi dell’indagine filologica all’insegnamento delle lingue straniere. Molti manuali del tempo aspirano ad esserne le applicazioni didattiche. Nell’ambito della linguistica – si constata – esiste una somma di conoscenze teoriche, di metodologie della ricerca e di procedimenti empirico-sperimentali (comparabili, come sopra accennato, a quelli che sono osservabili nelle altre scienze) che possono essere applicati proficuamente alla didattica delle lingue. La manualistica circolante in Italia, le riviste specializzate, i decreti, i programmi e le circolari ministeriali forniscono la testimonianza della rappresentatività di questi principi linguistici e glottodidattici, della volontà nazionale che li sottende, del numero di insegnanti e di discenti ai quali si rivolgono i loro sostenitori, dell’influenza duratura che hanno esercitato<sup>1</sup>.

Ma quale linguistica? Poiché l’insegnamento a cui ci si riferisce qui è l’insegnamento del francese, il primo e principale faro dei *didacticiens* del tempo è la *Société de Linguistique* di Parigi, fondata nel 1864 e diventata dal 1876 “le lieu par excellence de la recherche linguistique en France”, come ricorda Gabriel Bergounioux (1997: 1). Segnata in quegli anni da personalità come Gaston Paris, Michel Bréal, ecc., essa ha contribuito in modo essenziale allo sviluppo in Francia di idee e metodi di cui sono fautori giovani studiosi formati alla scuola tedesca, che promuoveranno la trasformazione di quella che era un’associazione amatoriale in una società scientifica (cfr. Bergounioux 1996: 1-36).

Tra gli orientamenti della *Société* nelle prime decadi di vita, sono rilevabili tre aspetti che interessano per la loro ricaduta sulla glottodidattica: linguistica e filologia costituiscono ancora una sola scienza in seno alla *SLP*<sup>2</sup>; non è ancora operativo il discrimine epistemologico, formalizzato

<sup>1</sup> Si veda, in appendice, la selezione di titoli di manuali i cui autori si schierano su diversi fronti nel dibattito tra Otto e Novecento. Per i titoli completi, nei quali si fa spesso riferimento alle disposizioni ministeriali, cfr. Minerva ed. 2003. Per quanto concerne le riviste pedagogiche specializzate per l’insegnamento delle lingue moderne, due soprattutto affrontano problemi metodologici: *La lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia* e il *Bollettino di filologia moderna*.

<sup>2</sup> Come ricorda Jean-Claude Chevalier (2005), “en France, le développement de l’analyse des langues est marqué par deux phénomènes principaux: 1° Le développement de la Société de Linguistique de Paris [...]. 2° La séparation dans les années 1860-70 de la Philologie et de la Linguistique, référée au livre de Hovelacque, *La Linguistique*. Cette séparation sera accentuée à partir des années 80 et surtout 90

teoricamente da Saussure, tra approccio storico e approccio sincronico al materiale linguistico, anche se – ci ricorda ancora Gabriel Bergougnioux (1997: 1-26) – tale discriminazione è empiricamente assunto già prima di Saussure; né è percepita come tale quella divaricazione tra linguistica e didattica sentita oggi come un limite, al punto che si cerca di ricucire uno strappo che data ormai da parecchi decenni<sup>3</sup>. D'altra parte è noto che la storia, scienza-maestra nell'Ottocento, e la metodologia della ricerca storica penetrano in svariati ambiti disciplinari allora emergenti. Il metodo storico-filologico intride le grammatiche del tempo. A questo si contrappone in particolare il metodo diretto che, ponendo l'orale al centro dell'apprendimento, si fa promotore di un'altra scienza, la fonetica sperimentale il cui contesto scientifico-tecnologico è intessuto da scoperte fisiche (l'acustica) e anatomiche (il funzionamento degli organi della parola), e dalla strumentazione tecnica messa a punto per studiare i disturbi dell'udito e della parola. Questi due schieramenti e la manualistica che ad essi s'ispira sono promotori di un dibattito metodologico che verte appunto sulle teorie che possono essere di soccorso nell'apprendimento linguistico.

### 1.1. Comparatismo e interdisciplinarietà

La prima e principale fonte alla quale si fa riferimento per rinnovare la glottodidattica è dunque la filologia, considerata fin dal Settecento un ambito interdisciplinare, come ci viene ricordato alla voce “Philologie” del *Grand Dictionnaire* di Littré (1863), dove la prima accezione (“sorte de savoir général qui regarde les belles-lettres, les langues, la critique, etc.”) è illustrata da una citazione tratta dall'*Histoire ancienne* di Rollin:

On entend par philologie une espèce de science composée de grammaire, de rhétorique, de poétique, d'antiquités, d'histoire, de philosophie, et quelquefois même de mathématiques, de médecine et de jurisprudence<sup>4</sup>.

“Espèce de science” che sembra quasi suscitare una certa diffidenza, forse proprio a causa della sua natura ibrida. Tuttavia è proprio in quegli stessi

---

par la répartition des tâches entre deux “patrons” de très forte personnalité: Meillet pour la Linguistique, Brunot pour la Philologie”.

<sup>3</sup> Si vedano, tra l'altro, in Bouquet a cura di 2001, gli articoli di Claude Germain, Henri Besse et Jean-Claude Beacco. Cfr. anche il n° 148 del *Français aujourd'hui* dedicato a *Linguistique et étude des langues* (2005).

<sup>4</sup> Per la seconda accezione (“Particulièrement. Étude et connaissance d'une langue en tant qu'elle est l'instrument ou le moyen d'une littérature”), Littré fa ricorso a Villemain: “*Arnould et ses amis aidaient plus sensiblement encore à ce progrès du langage par leur travaux sur la grammaire générale et sur l'analyse comparée des langues; pour la première fois depuis la Renaissance, la méthode philosophique dirigeait la philologie, et tout l'artifice de la pensée était cherché dans l'artifice du langage. Dict. de l'Acad. Préface.*”

anni che la sua frequentazione di scienze più titolate, non esclusivamente umanistiche, le conferisce un statuto in linea con il positivismo imperante: essa diviene dunque una scienza a tutti gli effetti, unica titolare e garante della scientificità degli studi linguistici. Jean-Claude Chevalier (1995) osserva:

les grammairiens [recherchent] dans les disciplines voisines des modèles pour leurs systèmes d'analyse, soit par mode épistémologique, soit, plus généralement, parce que la science fascinatrice offre un processus interprétatif et intégratif. Le grammairien, en effet, vise toujours, par une paranoïa propre à son métier, à s'inscrire comme l'agent déterminant de l'organisation des signes, donc des pouvoirs. L'exemple le plus célèbre est l'importance de la biologie et des théories évolutionnistes au XIX<sup>e</sup> siècle conduisant à considérer la langue comme un organisme social qui naît, se développe et dégénère, si l'on n'y prend garde.

Un'altra specificità della Filologia – specificità alla quale essa deve la sua fortuna nell'Ottocento e alla quale sono sensibili i *didacticiens* de tempo – è che questa scienza, trattando la lingua da un punto di vista storico, si colloca al crocevia di numerose scienze sulle quali si fonda, scienze linguistiche (fonetica, grammatica, stilistica...) ed extra-linguistiche (archeologia, epigrafia, paleografia...), nel cuore della storia e delle storie (delle religioni, dei miti...).

Nota è il suo principale metodo di lavoro fondato sulla comparazione di diversi stadi di una stessa lingua e di lingue diverse. Meno nota è invece la trasposizione didattica del metodo d'indagine della filologia comparata per l'insegnamento delle lingue straniere. Come nella filologia comparata, volta al rilevamento di concordanze fonetiche e fonologiche, morfosintattiche e semantiche regolari al fine di stabilire parentele tra le lingue, il comparatismo a fini glottodidattici si prefigge lo scopo di studiare e far studiare le affinità formali e le relazioni genetiche tra alcune lingue suscettibili di questo tipo d'analisi, al fine di un più efficace insegnamento linguistico.

I manuali sono in larga misura tributari dei bisogni che li fanno nascere e più precisamente di reti di discipline connesse e di istituzioni nelle quali si situano. La scolarizzazione segna il passaggio dalla grammatica empirica alla grammatica ragionata (che si fonda sulla comparazione intralinguistica e interlinguistica). La prima trasposizione riguarda dunque l'oggetto di studio: al centro dell'indagine non vi è più l'evoluzione delle lingue prese individualmente o l'evoluzione delle famiglie di lingue come nella filologia comparata, ma la lingua straniera appartenente alla stessa famiglia della lingua nazionale, che può essere lueggiata dal punto di vista diacronico e dal metodo comparativo.

Il metodo filologico comparativo è presentato come un metodo moderno che gode dell'avallo delle esperienze fatte in paesi d'avanguardia come la Germania e la Francia, e che è "nazionale" in quanto si basa sul confronto con l'italiano:

Abbiamo una scienza nuova: la filologia comparata che tutte va rivelando le leggi meravigliose che presiedettero alla formazione delle lingue, ed a questa attingiamo, collo studio e colla osservazione, le più semplici, le più logiche spiegazioni dei fatti; dedurremo così alla nostra volta altre leggi che, meglio di qualsiasi testo grammaticale, gioveranno ad appianare quelle difficoltà che i Francesi giungono raramente a superare. (*La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*, 1884/13: 240).

L'ottica comparativa rivela secondo Ghiotti e Dogliani, animatori della rivista appena citata<sup>5</sup>, nuove proprietà empiriche a partire da convergenze o da divergenze tra le due grammatiche italiana e francese.

Il trasferimento delle modalità d'indagine dall'ambito della grammatica storica alla grammatica sincronica comporta il ricorso ad alcuni temi centrali come la prossimità e i legami di parentela tra due lingue legate geneticamente, per le quali si ritrova, tramite il confronto, una comune caratteristica lessicale, morfologica, fonetica... Nella manualistica troviamo infatti numerose proposte di questo tipo, alcune delle quali fanno leva su un altro tema centrale: la funzione della lingua-madre per descrivere rapporti di somiglianza o di divaricazione tra le lingue-figlie (nel nostro caso, il francese e l'italiano rispetto al latino)<sup>6</sup>.

Nella rivista *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*, Ghiotti spiega perché la filologia comparata è indispensabile per l'insegnamento del francese e mostra come avviene la manualizzazione del sapere linguistico del tempo. Il maestro torinese espone il nuovo metodo in lezioni teoriche rivolte ai professori che affrontano "questioni di filologia comparata, di grammatica ragionata e storica" e in articoli di carattere metodologico. Questa centralità della questione metodologica è del resto evidente anche nelle grammatiche di Ghiotti, infarcite di note rivolte ad insegnanti ed allievi, dove ogni nuovo argomento grammaticale e i diversi tipi di esercizi sono preceduti da una "Parte metodica" (*Compendio della grammatica ragionata [...] 1886*, pubblicato fino al 1945!).

<sup>5</sup> Per un'analisi puntuale della rivista, cfr. Pellandra 1991.

<sup>6</sup> Cfr. ad esempio la *Grammatica ragionata e storica della lingua francese. Lezioni dettate col confronto delle lingue italiana e latina [...]*, di Ghiotti e Dogliani (1890, più volte ristampata), la *Grammatica storico-ragionata della lingua francese, colla comparazione delle lingue italiana e latina*, di Aglianò (1896) o *La sintassi francese esposta per esempi e raffrontata alla sintassi latina [...]*, di Gelosi (1918).

La rivista ha inoltre lo scopo di mostrare, nella sezione intitolata “Didattica” l’efficacia del nuovo metodo “con esempi e proposte di applicazione immediata ai diversi punti del programma governativo”, dove le leggi insegnate ai professori diventano regole per gli allievi. Il punto di partenza è la lingua italiana “che ritrae così fedelmente e in tanta parte le forme ortografiche e grammaticali della lingua francese”. Bisogna infatti sfruttare le risorse offerte dalla parentela di due lingue vicine come l’italiano e il francese. L’“analogia” sarà dunque la chiave di volta del nuovo sistema didattico. Questo trasferimento di un metodo d’indagine con relativo trasferimento di “tecnologia”<sup>7</sup> (qui dal formalismo allo storicismo) introduce nell’inventario di forme caratteristico della manualistica precedente una descrizione accurata della lingua da insegnare/apprendere. Ghiotti e Dogliani non credono certo che la conoscenza delle leggi formulate dalla grammatica storica e dall’analisi filologico-comparata possano avere tutte uguale utilità per l’insegnamento: dopo un’analisi minuta delle “principali versioni francesi della *e* latina”, ammettono che sarebbe eccessivo pretendere di trarne un contributo di utilità immediata. Molte delle leggi formulate dalla filologia comparata delle lingue neolatine possono comunemente risultare “di pratica utilità all’insegnamento della lingua francese nelle nostre scuole” (p. 89), e lo sono infatti per un insegnamento che aspira ad essere razionale, fondato su un’osservazione dei fenomeni linguistici finalizzata a spiegarne le regolarità e a facilitarne, di conseguenza, l’apprendimento. La scientificità di questo metodo è inoppugnabile, sostengono: “la comparazione è il principale strumento delle scienze, è il microscopio che permette di osservare i fenomeni più delicati” (1883: 89). Non si preoccupano del resto della difficoltà di tale metodo per gli adolescenti ai quali è destinato. Uno dei punti fermi della riflessione del tempo sull’insegnamento delle lingue – che la glottodidattica eredita dalla grammatica comparata e dalla fonetica storica – resta la preoccupazione di rigore scientifico, rigore che si vede realizzato nel metodo “ragionato”. Della lingua, non basta conoscere “il materiale meccanismo praticamente imparato”, nell’ignoranza dei “principii della filologia comparata e delle pedagogiche discipline”. Per avere un’idea del metodo ragionato di Ghiotti, basterà dare uno sguardo ad un *Esempio di analisi fonologica* che accompagna un esercizio di lettura nel suo *Compendio della grammatica ragionata della lingua francese*

<sup>7</sup> Cfr. Colombat 1998: 4. Lo studioso ricorda che si tratta di un fatto consueto nella storia della grammatica: si pensi al transfert del modello latino nei primi *Donat* francesi (fenomeno fondante, si potrebbe dire più in generale, per le grammatiche delle lingue moderne) o nelle prime descrizioni delle lingue amerindie. Per l’utilizzo del termine in questa accezione, cfr. anche Chevalier 1994: 111, a proposito dell’importazione dalla Germania in Francia di una “science de l’histoire de la langue” e delle prime grammatiche storiche di Ayer e Brachet ispirate alla “tecnologia” tedesca.

(1886: 27). Il brano da leggere è un breve estratto dalla voce “Existence de Dieu” del *Dictionnaire philosophique* di Voltaire; la spiegazione del perché “**existence** – pronunciasi *egsistàns*” non richiede meno di “*sei motivi*”<sup>8</sup>, che occupano più di una mezza pagina del manuale... Questo tipo d’analisi che, spiega Ghiotti deve essere fatta fin dall’inizio dello studio, affinché gli alunni imparino “a darsi ragione di tutti i suoni” (*ibid.*: 26) – mostra in che misura l’aspirazione a studiare e ad insegnare le lingue in modo scientifico dia luogo ad un tecnicismo linguistico esasperato.

Per questa corrente, il metodo filologico comparativo, storico e ragionato, oltre che il garante del possibile studio scientifico della lingua straniera, che può così uscire dal ghetto delle discipline di tipo pratico-strumentale sprovviste di reale valore formativo, è anche l’avallo per l’apertura di uno spazio di autonomia metodologica nel quale il *didacticien* è il solo a selezionare gli strumenti del sapere utili per un saper-fare efficace. Il metodo filologico comparativo è infine la via maestra per uscire dalle strettoie dei cosiddetti metodi pratici – classificati da Christian Puren (1988) come “*cours traditionnels à objectif pratique*” – metodi che anteponevano cioè “la pratica alla teorica”, come si diceva, e che subordinavano la descrizione della lingua alla presentazione e all’apprendimento di brevi strutture che dovevano servire da modelli; metodi accusati dai “*philologues*” di far appello soltanto alla memoria e di non essere quindi formativi.

Reazione contro il predominio di questi ultimi nella didattica del tempo, l’approccio razionale e comparativo scatenerà a sua volta numerose reazioni, quella in particolare dei sostenitori del metodo diretto, rivolta contro il tecnicismo filologico, linguistico e grammaticale applicato all’insegnamento della lingua straniera.

### 1.2. “Vogliamo la lingua viva!”

Per illustrare la separazione tra filologia comparata e linguistica, alla quale si è accennato, può essere utile ricorrere di nuovo alle definizioni dizionariistiche del tempo, alla voce *Linguistique*, non tanto alla succinta definizione di Littré (“*Étude des langues considérées dans leurs principes, dans leurs rapports et en tant qu’un produit involontaire de l’instinct*”

<sup>8</sup> “1° perchè **e** posta in principio od in corso di sillaba dicesi *comune*, e pronunciasi come una **e** italiana (*Reg.* 1); e che qui la **e** sia comune si ha dal fatto che la **x** vale due consonanti, le quali nelle divisioni delle sillabe assegnansi l’una alla sillaba precedente, e l’altra alla seguente (*Norme generali*, 2, b); 2° perchè **x** posta tra due vocali, senza che corrisponda a *ss* in italiano, vale **gs dolce** (20); 3° perchè **en** facenti sillaba insieme danno il suono di **an** nasale (21); 4° perchè la **c** dinanzi alle vocali e ed **i** vale **s aspra** (18); 5° perchè la **e** posta in fin di sillaba e senza accento dicesi *breve*, e pronunciasi come nella parola modello **le** (1); 6° finalmente perchè nelle parole finienti per **e** *breve* l’accento di prosodia cade sulla penultima sillaba (*Norme generali*, num. 3)”.

humaine), quanto a quella di Larousse nel *Grand dictionnaire universel*: “Science du langage; étude des langues comparées. Depuis quelques années, la linguistique a fait de grands progrès. (Acad.). Adj. Qui a rapport à l’étude comparative des langues”. L’importanza assunta dalla linguistica è precisata dal lessicografo nella parte enciclopedica dell’articolo, tutta tesa a celebrare i progressi del comparativismo attraverso una lunga lista di illustri cultori della giovane “*science du langage*”. Tuttavia, si rammarica Larousse, “les autres sciences, ses sœurs aînées, l’admettent à peine aujourd’hui sur un pied d’égalité”.

Malgré tant de travaux de premier ordre, force nous est de reconnaître que cette belle science n’est pas entièrement constituée. Les dénominations diverses qu’elle a reçues en Angleterre, en France et en Allemagne, sont si indécisées qu’elles ont donné lieu, dans le public, aux idées les plus confuses sur le but réel de cette nouvelle science. Ainsi on l’appelle la *philologie comparée*, *l’étymologie scientifique*, la *phonologie*, la *glossologie*, la *grammaire comparée*, *l’idiomographie*, la *philologie ethnographique* ou simplement *l’ethnographie*, et enfin la *linguistique* ou *science du langage*.

Se, nella lunga voce di Larousse, filologia comparata e linguistica si riferiscono ancora ad una stessa scienza, nel secondo *Supplément* del *GDU* si afferma che “la *linguistique*, qui n’a aucun rapport avec la philologie, est classée par les savants au nombre des sciences naturelles”. È qui messo in luce in particolare il ruolo della fonetica e l’apporto di Hovelacque che, contrariamente ad un’opinione antica, ha fatto della linguistica

une science naturelle, qui étudie les éléments constitutifs du langage articulé et les formes diverses qu’affectent ces éléments. Elle se distingue donc de la philologie, étude critique des textes, et science historique; mais elle se rattache à la physiologie par l’étude du matériel phonétique des langues, c’est à dire de leurs sons.

Questo nuovo orientamento “destoricizzato” della linguistica, che sancisce la sua separazione dagli studi storico-comparativi, contribuisce alla definizione e alla strutturazione del campo d’intervento del movimento “neofilologico”, e dà linfa alle proteste dei nuovi *didacticiens* nel reclamare un rinnovamento dell’insegnamento scolastico delle lingue straniere. Romeo Lovera, ad esempio, recensendo il *Trattato di pronunzia francese a base fonetica* di Giuseppe Conte, contrappone la fonetica storica (degnamente illustrata in Italia da Ascoli, Rajna, Renier, Trombetti...) alla fonetica sincronica che studia “l’ortoepia per se stessa” (*Bollettino*, 1906, 10: 242). In questo movimento neofilologico sono preminenti le problematiche disciplinari (cosa si insegna) e metodologiche (come si insegna/impara una lingua moderna), come risulta

dal “proclama” di apertura del *Bollettino di Filologia Moderna* e dai primi articoli redatti da Lovera sulla situazione dell’insegnamento nelle scuole italiane: “Vogliamo la lingua viva” (1894/1: 3), non quella “fossilizzata” (di qui la definizione del principale ambito di intervento, l’“aspetto fonetico” del “linguaggio parlato”) e lo studio che permette di acquisirla è “pratico, vitale” (è così posta la “questione metodologica”). Su questi due ambiti, costantemente intrecciati sul piano teorico e sul piano pratico, si elabora il pensiero linguistico e glottodidattico dei neofilologi.

Riferendosi ai programmi ministeriali che prescrivono uno studio delle lingue moderne fondato sul confronto e sull’analogia con l’italiano, Lovera insorge contro le “quisquillie rettoriche [*sic*], ed autopsie di vocaboli” ed “altre investigazioni glottologiche”, che, buone per “qualche antica iscrizione perduta tra le sabbie di un deserto” sono soltanto un inutile fardello per chi si prefigge lo scopo di imparare una lingua vivente per farne un uso effettivo nelle contingenze della vita (*ibid.*, 1894/3: 1). Basta scorrere le prefazioni dei manuali dei neofilologi più agguerriti (Vincenzo De Meo, ad esempio, o Evelina Fiorentino) per constatare che la contestazione del metodo grammatical-traduttivo, fondato sulle “regole e lo scartabellamento dei dizionari” (*ibid.*, 1894/1: 3), diventa necessariamente, proprio in ragione dei consensi che tale metodo raccoglie in ambito scolastico, il primo passo da compiere per promuovere il metodo diretto<sup>9</sup>. Il movimento neofilologico non si pone, a detta dei suoi fautori, lo scopo dell’erudizione (la grammatica è il campo dell’erudizione e per questo è da annoverare tra le tanto depredate “sciences creuses”), ma di far accedere alla lingua così come la si pratica “per usi civili” (*Bollettino*, 1895, 6-7: 5). Non erudizione, non “sciences creuses”, ma scienze utili: Lovera e i suoi collaboratori montano, con il *Bollettino di Filologia Moderna*, un’impressionante macchina di divulgazione degli studi scientifici, delle ricerche sul campo e delle applicazioni didattiche che se ne possono trarre: la fisiologia della parola e la fonetica sperimentale sono messe al servizio dell’insegnamento “fisiologico” della pronuncia<sup>10</sup>. Alla volgarizzazione dei principi scientifici, si accompagna l’informazione sui corsi estivi dove gli insegnanti potranno formarsi alla nuova scienza, la promozione dell’alfabeto fonetico internazionale e della trascrizione a fini didattici. Mossi dall’ambizione di sprovvincializzare la didattica delle lingue straniere e la cultura scolastica e italiane, i neofilologi aprono le pagine

<sup>9</sup> Non si terrà conto, in questa sede, delle oscillazioni terminologiche con le quali il cosiddetto “movimento della riforma” ha designato i nuovi approcci, né delle distinzioni fatte in Italia tra metodo diretto, metodo orale, metodo intuitivo... Per la situazione europea, cfr. Christ / Coste (a cura di) 1993; per l’Italia in particolare, si veda Pellandra 1993a.

<sup>10</sup> Per il fervore degli studi fonetici del tempo, le loro applicazioni didattiche e le loro risonanze in Italia, cfr. Galazzi 1991 e 1993.

del loro periodico ai contributi di collaboratori stranieri, rendono conto dei programmi di studio di scuole tedesche o inglesi dove già si pratica un insegnamento moderno, recensiscono studi di fonetica o grammatiche “a base intuitiva” che propongono conversazioni relative alla vita quotidiana, presentano varie tavole fonetiche in uso in al di là delle Alpi e i quadri murali già adottati in numerosi paesi europei... L’attenzione alle pratiche didattiche non è disgiunta, come si vede, dalla preoccupazione di solidità scientifica; le scienze linguistiche e non, sono convocate per offrire patenti di nobiltà al metodo intuitivo: in una recensione al *Manuale pratico-ragionato per lo studio e l’insegnamento della lingua tedesca* di Albert de Beaux, Lovera osserva che

la storia naturale riposa interamente sull’osservazione, e per insegnarla si avvezza la mente dei giovani ad osservare con precisione; si fa vedere l’oggetto o la figura prima di descriverlo; l’esperienza va avanti alla formola, l’intuizione precede la nomenclatura.

Lo stesso deve avvenire nell’insegnamento della lingua, che deve essere “essenzialmente intuitivo” (*Bollettino*, 1994/3: 6).

Si è visto come già con Ghiotti l’emergenza di un discorso metodologico forte si associasse ad un’impostazione scientifica forte nell’intento di creare per gli insegnamenti linguistici un spazio di autonomia, per definirne la specificità rispetto alla linguistica e alla pedagogia generale. L’attenzione verso le basi scientifiche degli studi linguistici si intreccia con prese di posizione metodologiche insistenti anche presso i neofilologi, confortati, ora, dalla straordinaria circolazione europea di libri ed opuscoli centrati sul metodo<sup>11</sup>. Tra i molti citati nel *Bollettino di Filologia Moderna*, spiccano per la sollecitudine della rivista nel recensirne la produzione, le opere dei fonetisti, in particolare la segnalazione delle opere nelle quali Passy espone il metodo fonetico (*Les sons du français*, pubblicato sotto l’egida dell’Association phonétique des professeurs de langues vivantes, il *Premier*

<sup>11</sup> Mancano un censimento e uno studio sistematico di questa produzione. In questa sede basterà evocare alcuni titoli che vengono a rinforzare le più note opere dei maestri riconosciuti dell’“époque de la réforme”: *Art d’enseigner et d’étudier les langues* di Gouin (1880), *Méthode d’enseignement du français* di Alge (1887), *L’enseignement des langues vivantes dans les collèges* di Horner (1901), *L’enseignement des langues modernes. Question de méthode* di Logeman (1902), *L’enseignement vivant des langues vivantes* di Lecocq (1903), *La méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes* di Collard (1904). A questi studi, molti dei quali sono significativamente pubblicati in Svizzera e in Belgio, si deve aggiungere la pubblicazione presso Armand Colin dei *mémoires* di Laudenbach, Passy e Delobel, classificatisi ai primi tre posti nel concorso lanciato nel 1898 dalla “Société pour la propagation des langues étrangères en France”, sul tema: *De la méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes*. I nostri neofilologi italiani, molto spesso eccellenti germanisti, hanno accesso anche alla fiorente libellistica nord e centro-europea.

*livre de lecture – méthode phonétique, L'écriture phonétique*)<sup>12</sup> e di quelle tese verso gli aspetti applicativi della fonetica, come la *Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française* di Zünd-Burguet, “Directeur du Gymnase de la Voix” e “attaché au Laboratoire de Phonétique expérimentale” del Collège de France (Paris, Le Soudier, 1902).

Nel 1907, Tomaso Lerario, lamenta tuttavia dalle pagine del *Bollettino di filologia moderna* l'eccessivo spazio assegnato dalla rivista a minute indagini linguistiche (fonetiche e filologiche) e una sorta di “torpore” nei confronti della “tanto dibattuta e non mai definita questione del metodo d'insegnamento per le lingue vive”, rispetto alla vivacità di qualche anno prima (1907/3-4: 52). Si delinea un'eloquente contrapposizione tra “investigazioni scientifiche” e questione didattica che mostra come non sia esaurita, anzi come trovi riscontro anche rispetto alle nuove scienze linguistiche di riferimento, la spinta a fare del metodo una disciplina in sé, non più legata ad un particolare orizzonte della linguistica.

## 2. L'insegnamento culturale

I due punti di vista sull'insegnamento delle lingue moderne presentati appaiono così divaricati da sembrare inconciliabili. Si sono colte tuttavia preoccupazioni comuni per quanto concerne l'importanza del metodo. Un secondo punto di convergenza è il valore assegnato ai contenuti culturali dell'insegnamento. Da entrambe le parti infatti, si rifiuta la concezione utilitaristica e strumentale della lingua (anche quando si parla di “pratica utilità”). Il suo ruolo è invece soprattutto educativo e formativo, di qui l'importanza della cultura: la storia, la filosofia, la letteratura, la scienza saranno i campi nei quali acquisire ed esercitare le competenze linguistiche. Attualizzare il metodo significa dunque anche riempire di nuovi contenuti l'insegnamento linguistico. Entrambi gli schieramenti insorgono contro il sistema delle “frasette insulse” che caratterizzano i metodi pratici, anche se con diverso rigore. Se queste sono definitivamente scomparse nei manuali ispirati al metodo diretto, nei manuali centrati sulle regole prende il sopravvento l'esigenza di confrontare i fenomeni fonetici o le strutture grammaticali e di rendere ragione di analogie o discrepanze. Negli eserciziari di Novelli, strenuo fautore delle “regole dell'analogia”, troviamo ad esempio – accanto a “brani culturali” sull'elettricità e la meteorologia o relativi alla storia geopolitica mondiale – enunciati come “Le scélérat a la scarlatine” o “Zaïre a

<sup>12</sup> Passy che, per l'attenzione prestata all'insegnamento, ha brillantemente volgarizzati i principi scientifici: *Les sons du français* costituiscono, a detta di Lovera, il felice incontro di fisiologia e teoria musicale (*Bollettino*, 1995/6-7: 6).

acheté du maïs, elle n'est pas prosaïque et tu la trouves toujours très-naïve”, ritenuti evidentemente irrinunciabili per illustrare la diversità di pronuncia dei trigrammi *scé* e *sca* e le variazioni fonetiche delle “vocali composte” (1883: 10 e 15). Gherius (1911: 83) pensa forse anche a questo tipo di frasi quando pone sullo stesso piano, per insulsaggine o assurdità delle esemplificazioni, metodi vecchi e nuovi, a dimostrazione che soltanto i testi autentici assolvono al duplice fine dell’efficacia didattica e della crescita culturale del discente. Divertenti le sue “Conclusioncelle” dove riporta alcune battute di “graziosi dialoghetti”: “Avete voi le forbici della zia? – No, ma ho il soprabito del mio buon cugino”; “Ha Ella veduto il castello del conte? – Sì, ed ho anche sentito il discorso del barone”.

Troppo severo, questo giudizio non tiene conto della valorizzazione dei contenuti culturali promossa in questo periodo. In area francese, nasce, nell’Ottocento, una nuova disciplina scolastica: la *civilisation*. Questa genesi<sup>13</sup> permette di assistere ad un dibattito sul concetto di cultura/civiltà animato dai sostenitori dei due diversi schieramenti.

Se ci pare scontato oggi che insegnare una lingua significhi insegnare anche la cultura ad essa inerente, questo assunto ha tardato a farsi strada: fino ad Ottocento inoltrato, l’insegnamento linguistico veicolava contenuti culturali “neutri”, che raramente parlavano della cultura di cui si studiava la lingua, in un orizzonte culturale sovranazionale, quello della cultura occidentale, coesa, “universale”, nella quale non si vedono incrinature o particolarismi. È stato notato a proposito dei dialoghi dei manuali sei-settecenteschi o delle raccolte di lettere a fini didattici, tutti simili, e della diffusione del *Télémaque* per l’insegnamento il francese, diffusione, paradossale ai nostri occhi, di un testo che non mette in scena né la Francia né i francesi, bensì l’antichità classica, ma proprio per questo espressione di un patrimonio culturale comune a tutta la civiltà occidentale.

È ancora nel campo della riflessione sulla lingua che si possono osservare gli effetti dello snodo epistemologico al quale far risalire l’emergere della problematica lingua/cultura: quando, cioè, lo storicismo linguistico fa breccia in una concezione astratta e statica dell’essere umano avulso dalla storia e dal proprio contesto etnoculturale; concezione questa che caratterizza la grammatica generale e l’universalismo antropologico-linguistico dominante fino all’avvento della “philologie comparative ou grammaire comparée” – per usare la terminologia con la quale Saussure designa nel *Cours* la terza era della linguistica, seguita a quelle della grammatica e della filologia. Da questo punto di vista, Pierre Swiggers<sup>14</sup> vede in Maupertuis un precursore

<sup>13</sup> Gli esordi dell’insegnamento della *civilisation* sono studiati in Pellandra 1993b.

<sup>14</sup> Cfr. i paragrafi “La généralité face à l’histoire” e “Une ouverture ethnoculturelle”, in

dell'apertura dell'orizzonte antropologico quando il *philosophe* postula, nelle *Réflexions sur l'origine des langues et la signification des mots* (1748), che le percezioni sono strutturate in codici diversi presso i diversi popoli e formula, conseguentemente, la sua tesi dell'intraducibilità. L'apporto di Maupertuis non sarà recepito fino a quando l'universalità dei processi cognitivi non cederà il passo alla "reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique" (Swiggers 1997: 206). La conoscenza delle lingue è conoscenza delle culture.

Facendo astrazione, per coerenza con il periodo storico al quale qui si fa riferimento, dalle odierne, plurali concezioni di cultura, dalle distinzioni tra cultura e *civilisation* e dai diversi approcci in glottodidattica,<sup>15</sup> si può rilevare presso i *didacticiens* del secondo Ottocento una idea dei contenuti culturali dell'insegnamento linguistico diversa da quella dei loro predecessori.

Con l'avvento della *civilisation*, i manuali partecipano a quel fenomeno di "travestimento didattico" del sapere, caratteristico di un tipo di divulgazione scientifica che conosce una stagione particolarmente fortunata nell'Ottocento. Sugli esordi dell'insegnamento culturale hanno inciso, da un lato gli studi storiografici, il positivismo e la "rivoluzione scientifica", le conquiste del progresso tecnologico ed economico, lo sviluppo delle scienze della Terra e delle scienze mediche, dall'altro le esigenze di "democratizzazione" del sapere di cui si fa portavoce la borghesia emergente. La scuola si dota di nuovi strumenti didattici che affiancano la grammatica: in attesa dei primi manuali di *civilisation* (che porteranno questo nome soltanto qualche decennio più tardi), nei libri di lettura sono antologizzati e celebrati i progressi del sapere scientifico e tecnologico e nelle stesse grammatiche si dà voce all'entusiasmo per la ferrovia, l'elettricità, il telegrafo..., per la Borsa e le grandi istituzioni finanziarie, per le navigazioni, la vulcanologia, la speleologia, le acquisizioni di biologia e medicina... Tuttavia, questo enciclopedismo manualistico veicola anch'esso una cultura neutra, universale, valida per tutta la civiltà del progresso. Questi contenuti sono anch'essi sovranazionali e riflettono un universo culturale condiviso, senza che emergano le specificità culturali dei popoli.

Presso la corrente che riscuote maggiori consensi tra l'Unità e la fine del secolo, quella che promuove il metodo filologico-comparativo, tale concetto di civiltà assolve a due funzioni convergenti: oltre a contribuire al progetto di emancipazione nazionale tramite il contatto con le grandi innovazioni della

---

Swiggers 1997, 194-206.

<sup>15</sup> Jean-Marc Defays distingue, a seconda delle diverse concezioni di cultura, le *approches* "civilisationnelle", "littéraire", "quotidienne", "sociologique", "anthropologique", "sémilogique", "pragmatique, fonctionnelle" e "interculturelle" (2003: 73-78).

modernità, esso è anche una via di fuga dagli stretti legami con la Francia che, per ragioni politiche ed economiche, avevano determinato una dipendenza esclusiva dalla cultura transalpina; via di fuga dalla sovraesposizione all'altro e dalla conseguenza sopravvalutazione dell'altro a scapito di sé, dissonanti con un percorso politico e culturale di "invenzione" dell'identità nazionale. Di qui il convergere verso uno stesso intento di ideologia e glottodidattica, di "metodo nazionale" e di "cultura nazionale", cultura che innesta sulle proprie antiche radici i più attuali prodotti del genere umano. Questo concetto di cultura esprime l'aspirazione a passare da una relazione di dipendenza culturale ad una relazione "neutralizzata" (Spaëth 2005) che è interdipendenza tra entità politiche e culturali paritetiche. La stessa interdipendenza paritetica che il metodo filologico comparativo applicato all'insegnamento delle lingue stabiliva tra lingua straniera e lingua nazionale.

Ben diverso è il concetto di cultura espresso dai promotori del metodo diretto: non più – o non soltanto – la scienza e la tecnica, la storia e la geografia nazionali o planetarie, ma la dimensione antropologico-culturale. Alla civiltà condivisa si sostituiscono le civiltà dei popoli; il contenuto culturale della lingua assume un nuovo valore e si definisce in termini di interculturalità: "La civiltà, scrive Lovera, è frutto di contatti tra i diversi popoli e questi contatti non hanno luogo se non col mezzo delle lingue vive parlate [...]" (*Bollettino*, 1894/1: 2-3). Anche i neofilologi ritornano spesso sull'esigenza di arricchire la mente dei "prodotti dell'odierna civiltà" (1894/1: 3); questi – come in un mosaico – formano il patrimonio dell'umanità al quale concorrono tutti i popoli. È ancora la metafora biologica di cui ci si serve per definire i contenuti dell'insegnamento: viva è la lingua, vivo lo spirito che la anima, viva la civiltà di cui è espressione. Scopo dell'insegnamento dovrebbe essere "il rappresentare lo spirito vivo d'una lingua e non solo l'arida pedante sequela di regole grammaticali". La linguistica moderna deve affinarsi – si sostiene – nei contatti tra i popoli, non cristallizzarsi nei dogmi della grammatica. La fossilizzazione imposta dal metodo grammaticale, inaccettabile per le lingue vive, è nefasta anche per le lingue classiche, poiché non permette di rendere conto di "qual vita esse furono frutto". Il rapporto lingua/cultura e metodo d'insegnamento è di nuovo posto al centro della riflessione.

Questa concezione della lingua trova anch'essa nella linguistica "scientifica" il proprio fondamento, in un rapporto talora rovesciato con le altre scienze, rapporto che la vede, non più debitrice, non più in veste ancillare rispetto ad esse, ma come solida base sulle quali tutte si edificano, come si legge nel *Dictionnaire de la conversation et de la lecture* di Duckett (*ad vocem*):

La langue étant un attribut essentiel de la nature humaine, le premier et le plus important produit de l'écrit humain, mais en même temps produit constamment déterminé par le monde extérieur et réagissant sur celui qui parle de même que sur ceux qui l'entourent, la linguistique scientifiquement traitée fournira des explications de la plus haute importance sur l'histoire du développement de l'esprit humain en général, et des associations humaines, des peuples, en particulier; et à l'égard de ceux-ci, non pas seulement sur leurs origines et leurs affinités, mais encore sur l'état de leur civilisation, de leurs notions religieuses et juridiques, etc., comme aussi sur les causes qui ont produit cet état, sur leur manière de penser et d'agir. Si donc la connaissance des langues en général et la linguistique en particulier forment la base nécessaire de l'ethnographie, ou science des peuples, dans le sens le plus large et le plus élevé, elles sont aussi au nombre de ses instruments les plus essentiels.

A questa “culture savante” (per usare la terminologia di Galisson) che intride la lingua si accederà, secondo il metodo diretto, per gradi, a partire dalla “culture comportamentale”, la cultura del quotidiano, in concomitanza con la proposta di autenticità della lingua presentata e della comunicazione ordinaria nelle situazioni della vita corrente. L'insegnamento è ricondotto – come si diceva – alla realtà delle cose: i quadri murali, la *leçon des choses*, i riferimenti a Comenio... si iscrivono in una pedagogia linguistica nella quale l'obiettivo della competenza comunicativa – anacronismo forse accettabile – riscrive i legami tra una lingua e la sua cultura in termini di finalità pratica facendo emergere la storia sociale e la micro-storia individuale, per l'acquisizione di una competenza interculturale attraverso l'apprendimento delle lingue straniere.<sup>16</sup>

L'evoluzione del concetto di civilisation è netta. Nato in area francese soprattutto all'epoca dell'universalità della lingua di Francia e delle sue manifestazioni culturali, rinforzatosi in epoca coloniale, il concetto si era elaborato in relazione ad un giudizio di valore, ad una convinta ideologia della superiorità di una civiltà sulle altre. Questo rapporto di forza non funzionerà più rispetto alle altre lingue di cultura, nello specifico rispetto all'italiano, come ha inteso mostrare Ghiotti. E non funzionerà più quando la lingua dell'altro si fa veicolo della cultura dell'altro nella dimensione del quotidiano. Per concludere, gli aspetti più singolari del vasto dibattito al quale si è qui soltanto accennato sono, dal punto di vista dell'interculturalità, come da quello dell'interdisciplinarietà, l'apertura dell'angolo di visuale del

<sup>16</sup> Su questo tema si vedano in particolare gli studi di R. Galisson, G. Zarate, L. Porcher, M. De Carlo e gli Atti del convegno organizzato dalla *Direction de l'enseignement scolaire* in collaborazione con il CRDP di Versailles dedicato a: *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes* (2005).

*didacticien* e la sua varietà; apertura geografica, perché, più che uno sguardo reciproco tra Italia e Francia, si incrociano sguardi plurimi, con realtà culturali grandi e piccole, dalla Germania e dagli Stati Uniti, alla Romania, alla Grecia moderna... La diversità dei temi trattati (le immagini e le rappresentazioni nazionali, il bilinguismo e il plurilinguismo, i racconti di vita, la letteratura, i proverbi e gli aneddoti...) ne sono un'ulteriore testimonianza.

## BIBLIOGRAFIA

- BERGOUNIOUX, G. (1996), "Aux origines de la Société de Linguistique de Paris (1864-1876)", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, t. XCI (1996), fasc. 1, 1-36.
- BERGOUNIOUX, G. (1997), "La Société de Linguistique de Paris (1876-1914)", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, t. XCII, fasc. 1, 1-26.
- BERGOUNIOUX, G. (1998), "Science et institution: la linguistique et l'Université en France (1865-1945)", in *La linguistique comme discipline en France*, J.-L. Chiss et C. Puech a cura di, *Langue française*. 117, 22-35.
- BOUQUET, S. a cura di (2001), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, n° Recherches et applications *Le Français dans le monde*.
- CHEVALIER, J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF.
- CHEVALIER, J.-C. (1995), *Histoire des grammaires*, Encyclopædia Universalis, *ad vocem*.
- CHEVALIER, J.-C. (2004), "Linguistique et Philologie française en France (1870-1930)", *Documents pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde*, n° 34.
- CHEVALIER, J.-C. (2005), "Linguistique et philologie françaises devant l'analyse des structures. 1880-1956", in *Les structuralismes linguistiques: problèmes d'historiographie comparée*, Colloque de la Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage, Lyon, 4 et 5 février 2005.
- CHRIST, H. (1998), "1880-1939: le français entre deux guerres", in FRIJHOFF / REBOULLET a cura di, 50-70.
- CHRIST, H. & COSTE, D. a cura di (1993), *Pour et contre la méthode directe. Histoire du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914*, n° 90 (avril-juin), *Études de linguistique appliquée*.
- COLOMBAT, B. a cura di (1998), *Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*, hors-série n° 2 de *Histoire Épistémologie Langage*.
- Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes* (2005), CRDP, coll. "Les Actes de la DESCO".
- DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- DEFAYS, J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Margada.
- DUCKETT M.W. a cura di (1832-1851), *Dictionnaire de la conversation et de la lecture*, Paris, Belin-Mandar, 34 v.
- FRIJHOFF, W. & REBOULLET, A. a cura di (1998), *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches et applications (janvier): *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*.
- GALAZZI, E. (1991), "La méthode phonétique pour l'enseignement du FLE en Italie à travers la lecture du *Maître Phonétique* et du *Bollettino di Filologia Moderna* (1894-1910)", in MANDICH / PELLANDRA a cura di, 277-300.

- GALAZZI, E. (1993), "Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent: un rêve technologique d'autrefois", in CHRIST / COSTE a cura di, 73-84.
- GALISSON, R. (1990), "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures", *Études de linguistique appliquée*, 79.
- GHERIUS, G. (1911), *Come s'impara una lingua*, Milano, La Casa d'Aldo Editrice.
- GHIOTTI, C., DOGLIANI, G. a cura di (1884-1906), *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia. Periodico di Filologia comparata, Grammatica ragionata e storica, Didattica*, Torino, Paravia.
- HOVELACQUE, A. (1876), *La Linguistique*, Paris, Reinwald.
- LOVERA, R. a cura di (1894-1909), *Bollettino di filologia moderna*, Salò (Tip. G. Devoti), Venezia e Palermo (Libreria ed. del Bollettino).
- MANDICH, A.M., PELLANDRA, C. a cura di (1991), *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie*, Actes du Colloque de Parme, 14-16 juin 1990, *Documents* 8, sept.
- PELLANDRA, C. (1991), "Professeurs de français d'autrefois. Analyse de la revue *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia* de 1883 à 1892", in MANDICH / PELLANDRA a cura di, 221-228.
- PELLANDRA, C. (1993a), "Le débat sur la méthode directe en Italie", CHRIST / COSTE a cura di, 41-49.
- PELLANDRA, C. (1993b), "Que lisait-on dans les classes de français d'autrefois? Les contenus culturels de quelques manuels pour l'enseignement du français en Italie de 1846 à 1908", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 12, 32-38.
- PELLANDRA, C. (1998), "De l'universalité aux résistances nationales", in FRIJHOFF / REBOULLET a cura di, 24-46.
- PORCHER, L. a cura di (1996), *Cultures culture...*, n° spécial Recherches et applications, janvier, *Le Français dans le monde*.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- SPAËTH, V. (2005), "Didactique des langues: histoire de transpositions", in *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, n° spécial Recherches et applications (janvier) a cura di F. Lallemand, P. Martinez, V. Spaëth, *Le français dans le monde*.
- SWIGGERS, P. (1997), *Histoire de la pensée linguistique*, Paris, PUF.
- ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZARATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

## Appendice

*1. Alcuni manuali nei quali ci si riferisce al metodo comparato, razionale, analitico, filologico...*

- A.F. (1890), *Frasario comparato italiano-francese*. [...], Mantova, Mondovì.
- AGLIANÒ, S. (1896), *Grammatica storico-ragionata della lingua francese, colla comparazione delle lingue italiana e latina [...]*, Siracusa, Tip. del Tamburo.
- ANGELONI, F. (1878), *Essai de phraséologie comparée italienne-française [...]*, Cremona, Interessi Cremonesi.

- ARNAUD, J. (1868), *Il libro di perfezionamento della lingua francese. Fraseologia comparata*, Milano, Gnocchi.
- ARNULF, L. (1866), *La sintassi francese comparata con l'italiana*, Savona, Bertolotto; (1878) *La syntaxe française comparée avec la syntaxe italienne enrichie de nombreux exercices*, ivi.
- ARNULF, L. (1873), *La grammatica francese comparata con la grammatica italiana*, Milano, Alberti.
- BENTIVEGNA, S. (1899), *La flessione verbale francese con note comparative [...]*, Sciacca, Bartolomeo Guadagna.
- BONAROTTI, I. (1912), *Syntaxe comparée de l'italien et du français [...]*, Bologna, Cappelli (1922, nouvelle éd.).
- BOTTA, S. (1861), *Grammatica francese comparata colle forme della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- BRASEY, J. (1870), *Studio comparato della lingua francese coll'italiana [...]*, Cesena, Tip. Nazionale.
- CASELLI, A. (1901), *Studio comparativo tra la lingua italiana e la francese [...]*, Messina, Trimarchi.
- CASTALDO, V. (1887), *Grammatica comparata della lingua francese*, Napoli, Bellisario; (1900, 3° ed.).
- CHIAPPELLI, V. (1895), *Nuova grammatica francese secondo il metodo storico-comparato [...]*, Macerata, Bianchini.
- CHIMINELLO, F. (1899), *Nuova grammatica della lingua francese parallela all'italiana*, Como, Grossi.
- DALMAZZO, C. (1897), *Grammaire de la langue française comparée avec l'italienne exposée par tableaux synoptiques [...]*, Saluzzo, Tip. S. Vincenzo di G. Martini; 3° ed., s.d., Saluzzo, Bovo e Baccolo, con D. RODARI.
- DALMAZZO, C. (1897), *Questionnaire de la grammaire de la langue française comparée avec l'italienne [...]*, Saluzzo, Tip. S. Vincenzo di G. Martini e C. (1899, 2° ed.).
- DI BARI BRUNO, F. (1898), *Corso accelerato di lingua francese secondo il nuovo metodo comparativo per lo studio delle lingue straniere [...]*, Torino, Tip. Industriale.
- D.C. (1874), *Corso compendioso teorico-pratico di lingua francese estratto dalle lezioni comparative delle lingue italiana e francese*, Torino, Vaccarino.
- DI FONTENAY, G. (1861), *Grammatica ragionata elementare della lingua francese*, Napoli, Tip. Bianchi.
- FRIPIOTTI, L. (1868), *Sunto delle principali regole di lingua francese esposto con sistema pratico comparato [...]*, Bologna, s.e.
- GALLIANO, F. (1913), *Corso teorico-pratico di lingua francese, con note filologiche e storiche [...]*, Firenze, Barbera.
- GELOSI, G. (1889), *Les suffixes français, leur dérivation et leur analogie avec l'italien [...]*, Roma, Treves.
- GELOSI, G. (1893), *La sintassi francese esposta per esempi e raffrontata alla sintassi italiana [...]*, Roma, Tip. della Pace di F. Cuggiani.
- GELOSI, G. (1918), *La sintassi francese esposta per esempi e raffrontata alla sintassi latina [...]*, Roma, Tip. del Senato.
- GERACE, L. (1906), *Phraséologie comparée [...]*, Ascoli Piceno, Tip. Economica.
- GHIOTTI, C. (1868), *Grammatica ragionata della lingua francese. Nuovo corso di lezioni teorico-pratiche dettate col confronto della lingua italiana e coll'analisi filologica*, Alessandria, Tip. Ragazzone; 1875, 2° ed.; 1884, 3° ed.; 1886, 4° ed.

- GHIOTTI, C. (1886), *Compendio della grammatica ragionata della lingua francese [...]*, Torino, Petrini; ... 1918, 30° ed., ecc.).
- GHIOTTI, C., DOGLIANI, G. (1890), *Grammatica ragionata e storica della lingua francese. Lezioni dettate col confronto delle lingue italiana e latina [...]*, 5° ed.; 1891, 1900, 1905, 2° ristampa della 5° ed.; ... 1920, 11° ristampa della 5° ed.
- GOINEAU, E. (1881), *Grammatica francese dietro un sistema nuovo, razionale e intuitivo basato sull'affinità della lingua francese coll'italiana*, Trieste, Tip. del Lloyd austro-ungarico.
- GROSSI DEL GRANDE, L. (1912), *Esercizi pratici di scelta conversazione usuale, adattati e ridotti a metodo per tradurre in francese dopo un breve corso di studio comparato sulle regole dell'analogia*, Modena, E. Giberti.
- MALAVASI, G. (1892), *La coniugazione francese storico-comparata con applicazioni pratiche [...]*, Modena, Tip. Soliani.
- MIGLIACCIO, E. (1919), *Essai de synonymie et quelques études comparatives entre les deux langues italienne et française*, Roma-Napoli-Milano, Albrighi, Segati e C.
- MONASTIER, A. (1869), *Simple méthode questionnaire. Manuel complet pour apprendre le français, y compris la grammaire comparée des deux langues [...]*, Milano, Agnelli.
- MONASTIER, A. (1871), *Nuova grammatica elementare-pratica della lingua francese. [...] Ripetizione generale della grammatica comparata [...]*, Torino, Loescher.
- NOVELLI, C. (1881), *Primo corso di grammatica francese ragionata comparata all'italiano [...]*, Torino, Paravia (2° ed. 1883).
- NOVELLI, C. (1890), *Cours élémentaire de grammaire française comparée à l'italienne, précédée d'un programme didactique pour l'enseignement de la langue française [...]*, Parma, Battei.
- PADOVANI, F. (1898), *Grammatica francese comparata all'italiana [...]*, Città di Castello, Lapi.
- PENCO, E. (1893), *I verbi irregolari francesi [...] comparati colle forme dei corrispondenti verbi italiani [...]*, Udine, Del Bianco.
- POLLESCHI, A. (1890), *La lingua francese [...]. Lezioni teorico-pratiche [...] dettate con metodo razionale comparato*, Livorno, Giusti.
- RAMAT, A. (1878), *Nouvelle grammaire française complète comparée avec les formes de la langue italienne [...]*, Torino, Roux e Favale.
- RUATA, C. (1876), *Grammaire analytique de la langue française comparée à l'italienne [...]*, Padova-Verona, Drucker-Tedeschi.
- SARNO, N. (1903), *Lessicologia comparata italiano-francese [...]*, Roma, Tip. Giovanni Balbi.
- SARNO, N. (1911), *Essai de grammaire française raisonnée et historique*. Potenza, Tip. Coop. La Perseveranza.
- VITTONI, M. (1913), *Studio della lingua francese per mezzo dell'analisi comparata delle due lingue italiana e francese*, Ivrea, Tip. E. Mazzone.
- VITTONI, M. (1923), *Analisi comparata delle due lingue italiana e francese col soccorso della lettura e del dettato*, Torino, Tip. Arduino.

2. *Alcuni manuali nei quali ci si riferisce al metodo diretto, naturale, intuitivo, orale, fonetico..., alla lingua parlata*

- BIANCHINI, G. (1917), *Nuovo metodo per insegnare la lingua francese [...]. Dalla lingua parlata alla lingua scritta. La conversazione e la lettura*, Firenze, Bemporad, 8 fig.
- CIABATTINI, E. (1915), *Oui, je parle français! Lingua francese a metodo naturale progressivo [...]*, Mantova, Mondovì. Volume III, s.d.
- CONTE, G. (1906), *Trattato di pronunzia francese a base fonetica con prefazione di Romeo Lovera*, Molfetta, Conte.
- DACCINI, M. (1911), *Grammatica francese insegnata col metodo orale [...]*, Città di Castello, Lapi.
- D'ELIA, E. (1912), *La fonetica francese in bocca allo scolaro veneto*, Vicenza, Galla.
- DE MEO, V. (1908), *Le français usuel enseigné par la méthode directe [...]. Édition illustrée de nombreuses gravures, de deux cartes géographiques, des plans de Rome et de Paris [...]. Leçons des choses et langage. Lectures. Exercices oraux et écrits. Sujets de rédaction*, Firenze, Bemporad; 1915, 3<sup>e</sup> éd.
- FERRANTE, A. (s.d.), *Manuale di fonetica ad uso delle scuole medie*, Palermo, Priulla.
- FERRANTE, A. (s.d.), *Petite phonétique de la langue française à l'usage des Italiens [...]*, Caltanissetta, Stab. Tip. Panfilo Castaldi.
- FIORENTINO, E. (1903), *Par l'image. Grammaire pour l'enseignement du français par la méthode directe [...]*, I<sup>e</sup>, II<sup>e</sup> année, Firenze, Sansoni; 1906, III<sup>e</sup> année.
- FIORETTO, G. (1903), *La pronuncia francese secondo il metodo naturale*, Vicenza, Galla.
- FIORETTO, G. (1910), *La phonétique par le gramophone en classe, en famille, en plein air. Les sons français. Programme-nouveauté suivant la méthode naturelle [...]*, Verona, Franchini.
- FIORETTO, G. (1912), *La phonétique par le gramophone (Langue et chant). Leçons françaises, allemandes, anglaises, arabes*, Vicenza, Galla.
- FIORETTO, G. (1922), *Extrait de la phonétique par le gramophone; les sons français. Méthode naturelle à l'usage des écoles et des familles italiennes et étrangères*, Verona, Cabianca.
- FOULCHÉ-DELBOSC, R. (s.d.), *Eco della lingua francese parlata*, Torino, Clausen.
- FOULCHÉ-DELBOSC, R., LOVERA, R. (s.d.), *Écho du français parlé*, Torino, Leipzig.
- FOULQUES, E.V. (1911), *Le premier pas [...]. Méthode directe*, Napoli, Chiurazzi.
- GATTI, G.M. (1908), *Parlez-vous français? (Langue et grammaire), I. Transcription phonétique et phonographique [...]*, Bologna, Treves.
- GRIMAUD, L., DE MAY, A. (1908), *Méthode directe synthétique à l'usage de ceux qui désirent apprendre à parler, lire et écrire la langue française par la conversation et la grammaire*, Roma, Tip. Manuzio.
- GROSSI DEL GRANDE, L. (1892), *Lezioni per apprendere anche senza insegnamento la lingua francese. Metodo pratico e intuitivo*, Roma, Perino.
- GUALTIERI, V.G. (1908), *Tesoretto di grammatica intuitiva della lingua francese [...]*, Milano-Palermo-Napoli, Remo Sandron; 1909, 2<sup>a</sup> parte.
- GUALTIERI, V.G. (1912), *Chemin faisant. Nuova grammatica induttiva della lingua francese [...]*, Palermo, R. Sandron, 16 fig.
- IANNUCELLI, P. (1912), *La langue française par la méthode directe et par l'image [...] avec dix-neuf reproductions photographiques insérées dans le texte [...]*, Arpino, Fraioli.
- JURILLI, C. (s.d.), *Abrégé de phonétique française*, Andria, Tip. Guglielmi.

- LE MONNIER, E. (1876), *Grammatica francese secondo il metodo naturale*, vol. I, Firenze, Le Monnier; 1877, vol. II.
- LOVERA, R. (1894), *Grammatica francese [...]*, Salò, Giovanni Divoti.
- LOVERA, R. (1902), *Corso di lingua francese a base intuitiva [...]*, Venezia, Bollettino di Filologia Moderna; 1907, 3° ed.; 1917, Milano-Roma-Napoli, Soc. Ed. Dante Alighieri di Albrighi, Segati e C.
- LYSLE DE ROEVER, A. (1894), *Unico metodo accelerato razionale per imparare a parlare, leggere e scrivere la lingua francese [...]*, Roma, Tip. della Casa Editrice Italiana; 1901, 5° edizione, 4° in italiano largamente riveduta ed ampliata, Torino, Streglio; s.d., Torino, Casanova.
- LYSLE DE ROEVER, A. (1902), *Il francese come si parla in Francia. Manuale di conversazione italiano-francese. Raccolta originale di locuzioni e di conversazioni [...]*, Torino, Casanova; s.d., [...], *Raccolta originale di locuzioni e conversazioni francesi moderne, razionali, pratiche, espressioni genuine dello spirito francese [...]*, 6° ed.
- MAIO-RUGGI, C. (1912), *Pour lire et parler. Lectures, dialogues, éléments de conversation, exercices de nomenclature pour l'enseignement du français par la méthode directe [...]*, Napoli, Bicchierai.
- MANNI, G. (1908), *La lingua francese parlata in 22 giorni [...]. 800 vocaboli con esatta pronuncia figurata. [...] Frasi parlate [...]*, Roma, La Speranza.
- MESCHINI, E. (1914), *La méthode directe (la grammaire apprise par la pratique)*, 3° ed., Roma, École des langues.
- MOTTI, P. (1887), *Grammatica francese della lingua parlata [...]*, Heidelberg-Bologna, Groos, Treves, Loescher.
- NUCCI, A. (1909), *I primi due anni di lingua francese. Corso elementare pratico con metodo intuitivo*, Lucca, Rocchi.
- OBERLÉ, M. (1911), *Premier cours de français. Méthode directe aidée par l'image [...]*, Firenze, Bemporad.
- PETTOELLO, A. (1911), *Avviamento allo studio della lingua francese secondo il metodo intuitivo. Parte I. Le stagioni (con quattro quadri di Hölzel) [...]*, Venezia, Tip. Emiliana.
- POMPEI, J. (1910), *Nouveau livre de lecture et d'élocution d'après la méthode directe [...]*, Torino, Paravia.
- PORTO, A. (1915), *À vous, enfants! [sic] Premier livre de français, méthode directe [...]*, Tortona, A. Rossi.
- SCHWEITZER, C., SIMONNOT, É., BELLI, A. (1913), *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française [...]*, Venezia, Tip. Emiliana.
- SIMONETTI, P. (1899), *Avviamento allo studio della lingua francese secondo il metodo sintetico naturale [...]*, Napoli, Circolo Poliglottico Napoletano.
- SIMONETTI, P. (1899), *Lezioni di pronunzia ed ortografia francese secondo il metodo fonetico naturale [...]*, Napoli, Circolo Poliglottico Napoletano.
- SPADAFORA, I. (1906), *Le français enseigné aux Italiens par la méthode pratique directe. Nouvelle méthode dialogique [...]*, Palermo, Santi Andò.
- SUDARIO, E. (1905), *Osservando e parlando. Grammaticetta della lingua francese esposta con metodo intuitivo [...]. Con 158 vignette*, Firenze, Bemporad & Figlio.
- VINANTI, C. (1913), *Il primo anno di lingua francese. Metodo pratico-intuitivo [...]*, Bassano, Tip. Vincenzi.
- VINCENT, C. (1906), *Manuale di fonetica francese*, Catania, Tip dell'Autore.

# **Issues of culture and language in the training of language mediators for public services in Bologna: matching market needs and training**

METTE RUDVIN  
University of Bologna

## **1. Introduction**

Language services for migrants in Italy today leave much to be desired. The use of unqualified interpreters is the rule rather than the exception; poor recognition of the profession and need for quality training and accreditation lead to the rampant use of ad-hoc solutions and there is a practically non-existent awareness of the numerous professional and cross-cultural issues involved in public service interpreting. **The situation cries out for the implementation of interpreter-training programmes and for awareness-raising courses for service providers. This paper aims to examine some of the issues at stake in the training of language mediators, or community interpreters, in Italy today, focussing in particular on the need for culture-sensitive and interdisciplinary training. Pedagogical aspects of interpreter training will be discussed, using classroom experience in a course of interpreter training. The paper argues that training interpreters to be prepared for and to deal with cross-cultural differences, to be able to identify and mediate these effectively, may contribute to improving the level of communication between migrant and institution in public services. Lastly, the problem of role clarification in Italy today is dealt with: I suggest that the confusion between the figure and tasks of the cultural mediator versus the language mediator or interpreter should be addressed by both academic institutions and service providers.**

I should like to establish a general premise at the outset of this paper, namely that I am taking for granted the basic assumption prevalent in the humanities today that communication and language are intrinsically tied to culture. Language is no mechanistic affair in which words, sentences and meanings are stably reproduced in fixed entities, but a dynamic, unstable, geographically and socially variable cultural process in which meaning is produced and emerges as a result of on-going negotiations between the interlocutors and between the interlocutors and their social, temporal, ideological and cultural context. Thus, language and communication are not only by-products and expressions of culture, but are indeed *constitutive* of culture. This paper thus sees language and communication as inextricably

embedded in culture, culture being the systemic organization of interpersonal relations between human beings (and indeed between humans and other living beings). In discussing cross-cultural differences in interpreter training, the paper will also touch upon culture and communication in a much narrower sense of the word, as understood in ‘ethnic culture’ and ‘national culture’. I have elsewhere noted (Rudvin forthcoming) that, in a cross-cultural interpreting encounter between public service provider and migrant, all three interlocutors are negotiating social and cultural identities in that communicative encounter.<sup>1</sup> Therefore, cross-cultural differences generally and differences in communication forms impact heavily on the encounter.

It is generally considered to be the community interpreter’s task to negotiate and mediate between the interlocutors’ culture, in the sense that s/he needs to fully understand both parties and communicate the respective communicative intentions. S/he is both drawing upon given, shared cultural knowledge and creating new knowledge that will become shared (Fairclough 1992). Her/his training and expertise thus consists not only in language transferral, but in transferring cultural knowledge and constructing new knowledge where the two cultures at issue do not match. This is, of course, a daunting task for any interpreter or language mediator and clearly quite often impossible, not least when the interpreter does not share the user’s culture (see Inghilleri 2004). Even when s/he does share the same culture, the interface between his/her own ‘individual culture’, as a member of the home country but also as a new or native member of the host country, will affect her/his decisions and strategies. This aspect is often overlooked in the training of interpreters, language mediators and cultural mediators.

## 2. ‘Community Interpreting’

It might be useful at this point to establish exactly what is meant in this paper by the term ‘community interpreting’ (alternatively, public service interpreting). The emerging field of what is coming to be known as community interpreting and, in some countries (such as Italy), more broadly as ‘language mediation’, has come into its own as an autonomous academic discipline in the last decade or so and is beginning to be established as an autonomous profession in many countries around the world. Already a rapidly growing field in many European countries, it is destined to grow at an even quicker

---

<sup>1</sup> By ‘service provider’, I mean the representative of the institution who commissions and/or needs the interpreter’s services: doctor, nurse, administrator, civil servant, lawyer, police officer, judge, etc. By ‘user’, I mean the non-Italian speaking client (patient, witness, defendant, applicant, etc.). By ‘host’ country, I mean Italy, and ‘home country’, I mean the user’s home country.

pace in order to match the exponential increase in migration. As yet, however, the discipline is ill-organized in academia and marked by confusion and role-ambiguity as a profession.

As a branch of interpreting studies, community interpreting has in part developed autonomously, as a result of the growing need for interpreters in the field, responding to the ever-growing and increasingly demanding needs of migration and integration in a modern, global multicultural world. On the one hand, then, community interpreting has been developing to match the needs of service providers in the field of public services, and, on the other hand, it has been engaged by research and training needs of interpreting studies in academia. In academia, this sub-branch of interpreting falls under – but does not overlap with – conference interpreting and dialogue interpreting, the second clearly more than the first.<sup>2</sup> The needs of public service interpreting as a specific domain of application, however, are very different from conference interpreting, both in content and technique. The mode and techniques of community interpreting are in fact those of dialogue interpreting. If we think of dialogue interpreting as an umbrella term, indicating the basic interpreting technique, community interpreting suggests the application of this mode in particular domains, typically the fields of health, social services, immigration, primary education, legal institutions (such as the police, prisons and refugee-hearings) and other community-based or public institutions.<sup>3</sup> In this paper the terms “community interpreting” and “language mediation” will be used interchangeably; not because no distinction could be argued but because language mediation is the term commonly employed in Italy whilst community interpreting is increasingly gaining currency in large parts of the world. In Italy a distinction – albeit not yet standardized – is made between “language mediator” (community interpreter/public service interpreter) and “cultural mediator” (culture-broker).

### *2.1. Immigration and language services in Italy*

Before discussing training issues, however, it might be useful to provide a brief outline of language services in Italy today. As argued in Garzone & Rudvin 2003, Italy is rapidly becoming an increasingly popular target

---

<sup>2</sup> As argued in Rudvin & Garzone 2003, the difference in status between conference interpreters and community interpreters is unfortunately mirrored in the interpreters' pay scales which, I argue, affects their own perception of themselves. Low status and low pay are poor motivation for professional excellence; low pay generates poor quality interpreting for several reasons.

<sup>3</sup> For reasons of brevity, this paper will not distinguish between community interpreting and public service interpreting and not, therefore, between police and court interpreting, for example. In the Italian public services, they all fall under the general category of ‘language mediation’. See a discussion in Rudvin 2002a and 2005.

for immigration, due to its long coast and location at the heart of Southern Europe. Its proximity to Eastern Europe and Northern Africa also makes it an attractive goal for economic and political migrants from Eastern and Central Europe, Central and South-East Asia and Africa, via road, rail, sea or a combination of these. Italy, however, is still ill-equipped to deal with the new migrant population and language services enabling the new migrants to communicate with Italian institutions have very low priority. Solutions to the problem of communication have generally been proposed and provided very much on an ad-hoc basis, that is – for each individual situation/problem a solution is sought on the spur of the moment, not planned and provided for ahead of time. Often, family members and friends will be used in hospital or social service settings, and unqualified bilinguals as police and court interpreters. The implications for ethical issues such as impartiality, bonding, confidentiality, and trust in the interpreter as a professional are naturally jeopardized when unqualified interpreters are employed.

One of the problems in recruiting interpreters is that it can be extremely difficult to find qualified interpreters for the so-called ‘languages of limited diffusion’ (lld), and so often these interpreters are recruited simply on the basis of ‘knowing the language’. Hospitals and immigration services tend to use a colleague-friends-yellow pages network; some have established contacts with translation agencies and maintain those contacts over time, but very few have fixed interpreters and most are paid on an hourly basis, making it difficult for them to manage their professional career, that is, to earn enough money to survive (see Rudvin & Garzone 2003). Generally, language awareness among service providers is at an absolute minimum and their main concern is virtually always cost.

### 2.1.1. Language mediator versus culture-broker

For geo-political reasons, the role of the ‘cultural mediator’ has been far more predominant in Italy than that of the interpreter, and interpreting has simply been one of the culture mediator’s many tasks. Because of the expense of this service (training and organizing cultural mediators), they do not even begin to match the needs of the market, and it is perhaps for this reason that we now see a plethora of courses in language mediation throughout the country. The two roles have not, however, been defined or delineated according to any national or local standards. The expectations towards cultural mediators are quite ambitious: a cultural mediator is expected to facilitate the integration of migrants in Italy, facilitate interaction with Italian institutions, encourage interaction with the wider community, anticipate conflicts, engage in ‘conflict-avoidance’ and generally provide ‘assistance’ to migrants, functioning as a

'bridge' between two communities and individual/institution. In the UK, these jobs are clearly delineated and a – to my knowledge recent – job profile has been introduced to actively support and assist the patient: the 'patient advocate'. The main task of a language mediator, on the other hand, is to translate. The assumed, and mistaken, simplicity of this task leads to the frequent recruitment of ad-hoc interpreters mentioned above.

### 2.1.2. The risks of using ad-hoc interpreters

Recent medical and healthcare studies have shown how poor patient-doctor communication in the health services has an extremely negative impact on the quality of treatment in a monolingual situation. The growing body of literature (see for example the Critical Link series) on community interpreting is also producing empirical evidence of how interpreter-mediated communication is riddled with potentially grave pitfalls, especially when untrained interpreters are employed. The consequences of such pitfalls range from serious misdiagnoses to judicial decisions based on erroneous information. Interpreting technique, terminological and institutional accuracy, impartiality, communicative skills, interpersonal and emotional skills, confidentiality and impartiality are all skills and strategies that need to be acquired in the course of training and interpreting, and are *not* inborn. Using untrained interpreters on the basis of cost-saving criteria not only affects the quality of interpreting and communication, but impacts on the role of the interpreter: the interpreter is frustrated by the high expectations incumbent upon her/him when these are not matched by appropriate training and acquisition of skills. Service providers' and clients' attitudes to the interpreter and their level of trust will of course be affected by the knowledge that they are working with a casually-recruited bilingual, rather than a highly-skilled professional. Moreover, untrained interpreters or language mediators will more readily be asked to perform tasks not necessarily associated with interpreting (administration, client contact, correspondence, secretarial work, public relations, etc), further increasing the interpreter's own sense of role confusion and stress. Interviews show that many interpreters also feel the lack of adequate preliminary and in-service training for public services affects performance (see Tomassini & Rudvin 2004). Service providers and institutions should be made aware of the urgent need for quality language services (also through cost-benefit analyses), to safeguard the needs of both public institutions and clients.

## *2.2. Interpreter training in Italy*

In Italy there is as yet no agreement among institutions – let alone professionals in the field – on the most basic issues in the discipline such as definitions, taxonomies, quality and recruitment criteria and codes of ethics. Until recently, community interpreting has been served by targeted, custom-made training courses, in health-interpreting and legal interpreting in particular, provided by local authorities or NGO's. Over the last decade, however, hundreds of degree courses in language mediation have been set up all over the country as a response to national political decisions that do not necessarily respond to any real understanding of the need for interpreters on the market or show a true sensitivity towards the needs of the new migrants. Nor does this move reflect an understanding of the processes of globalization and technological innovation in the area of business, politics and media that set new standards and requirements for translation, localization and interpreting. Many of the former more traditional language courses have been mutated or integrated into language mediation courses. Due to the lack of national standardization, however, these courses have no precise 'identity' or any real streamlining of curricula. Sometimes the language mediation courses will be offered by non-language faculties (such as Political Science at the University of Milan), or in collaboration with other Faculties. These course quite naturally tend to have a positive, healthy focus on non-linguistic subjects such as law, political organization, administration, international relations, etc., but little on interpreter-related language skills and technique. Many of them operate on a rather vague idea of what the discipline and profession actually entails; indeed, there is simply no standardized definition of this.

### *2.2.1. Training and recruitment*

The traditional conference interpreting schools (the various private SSLiMITs, and the two SSLiMIT faculties in Trieste and Forlì) offer degrees in conference interpreting (in the former 5-year degrees and new Master's programmes), and courses in various aspects of dialogue interpreting in the new 3-year undergraduate degrees ('mediazione linguistica', or 'interpretazione di trattativa'). Some of the traditional language degree courses offer modules in language mediation at the undergraduate or Masters' level. Many of these focus on language skills, but only the translator-interpreters schools actually have the competence and resources to teach high-level interpreting skills. The language-focused training available at the academic institutions is very different from the culture- and institution-focussed training provided by the public training bodies and NGOs. Thus, when graduates from academic institutions and from local private or public culture-broker courses are

launched onto the labour market, it may lead to both tension among candidates and confusion among future employers.

Sometimes the hospitals or local authorities (in Bologna, the local Council and more recently the Regional Council) supply training courses for a small number of applicants, who then often go on to form their own cooperatives. Because they are courses for ‘cultural mediators’, however, these courses do not focus primarily on language training and very rarely do they include specific interpreting training. On principle, the hospitals (often in conjunction with local authorities) employ migrant staff (trained or untrained), mainly female, who do an excellent job, but are, as mentioned, badly underpaid and have little long-term job security. Many have families and small children to care for and rely on their husbands as the principal breadwinners. Consequently, they are willing to accept precarious working conditions and, in fact, depend on the flexibility of part-time work to be able to meet the logistical needs of their own families. It is very doubtful, in my opinion, that Italian graduates from intensive and high-investment 3- or 5-year degrees in language mediation will accept such poorly paid and precarious working conditions. As long as public policy favours migrants as the preferred candidates for cultural mediators and the pay is insufficient to maintain an independent career, Italian graduates will seek better-paid jobs elsewhere. If, however, this situation should further deteriorate, it will call for a re-vamping of the curricula of the current courses on offer towards a stronger cultural focus and a stronger bond between academic institutions and local public users. If the general trend on the labour market continues to deteriorate to such a degree that even such badly paid precarious jobs become attractive to the native job-seekers, tension might result from the increased competition between native job-seekers, who know ‘the system’ well and have good connections in the labour network, and migrants, whose cultural and language skills make them more desirable candidates.

Being such a new field, then, the professional and academic domain of community interpreting has as yet not been clearly established and this means that public service professionals around the country are working according to their own field-specific specific needs and parameters. At the same time, the academic institutions are working according to their own agendas, needs and parameters, largely within the tradition of conference interpreting. Unfortunately, academic institutions do not always take into account the needs and opportunities of the existing job-market. Indeed, to the best of my knowledge, very few studies have been commissioned on the real need for language mediators on the market and how these graduates are going to be recruited – and funded – if and when they do find jobs appropriate

to their training and qualifications. One of the reasons for this is, of course, the fact that public funding in the social sector is rapidly diminishing and, of the many urgent needs in the social service, health and legal sectors language services have extremely low priority. In Italy, funding for language mediation services comes primarily from public sources or from NGO's. Because language and communication have such low priority, tenders from language mediation cooperatives that serve hospitals are decided upon on strictly budgetary criteria. Interpreters in the legal sector are paid ridiculously low fees, increasable only on the individual judge's discretion (although written translations are sometimes better paid). It is hardly surprising that the result of such a low prioritisation of language communication is the recruitment of non- or badly-qualified interpreters, and/or migrants, students, or simply young people in dire need of money. Needless to say, performance, quality and job-stress suffer immensely.

### 3. In the classroom

One of the underlying assumptions in this paper has been the intrinsic connection between culture and communication and, by the same token, between culture and interpreting. The last part of this paper will discuss my experience in teaching undergraduate dialogue interpreting courses ('interpretazione di trattativa'<sup>4</sup>) at the SSLiMIT of the University of Bologna (Forlì), at the University of Milan, and more recently in a Master's level course at the Faculty of Modern Languages and Literature at the University of Bologna. The bulk of my teaching experience comes from the SSLiMIT over the last 4 years and the data I mention here comes from this institution. The advantage of this course as a source of pedagogical data is that, being a translation/interpreting Faculty, SSLiMIT students already have some interpreting experience and, equally important, embark on the degree with the intention of becoming translators or interpreters, and thus have a reasonably clear idea of what the profession entails, in terms of technique, and in terms of what the market demands and offers once they graduate. Another advantage is the co-presence ('co-presenza') of one native Italian teacher and one native foreign language teacher, which is extraordinarily conducive to classroom participation, and a '3-way' interaction between teachers and students, each party benefiting from the linguistic, cultural, academic,

---

<sup>4</sup> Although the Italian term suggests business interpreting, my colleague and I chose – in response to what seemed to be the realities and needs of the local market – to target the course more towards public service interpreting generally, maintaining one component only on business interpreting. The course was held in the second year of a 3-year undergraduate degree course. The language combination was English-Italian.

pedagogical, professional and personal-individual expertise of the other.<sup>5</sup> Although costly, it has proved to be a highly fruitful training format, especially if the ‘chemistry’ between the two teachers is positive and their pedagogical and professional backgrounds complement each other. Lastly, the small size of the classes, even at the undergraduate level, allows for a very healthy classroom interaction and group dynamics, with the possibility of constant feedback. Group work with intense work on both language and non-linguistic aspects, such as body language or pedagogical ‘culture games’, are feasible with such small classes (between 30 and 40 in the English section).

What we – myself and my Italian co-trainer, Elena Tomassini – have attempted to do in the classroom is to provide the students with intensive training in interpreting and, at the same time, provide a solid theoretical basis. We believe that the combination of more theoretical issues with intensive practical training is a winning one, in that the two complement each other in the pedagogical setting and in the wider professional setting. One of the pedagogical challenges we have found (by talking to students and analysing student feedback from questionnaires) was precisely how to find the right balance between theory and practice and also between culture and language (which I have presented above as a polarising factor in the identities of the training institutions who offer courses on language mediation versus culture mediation).

### *3.1. Training modules – contents*

The course was divided into two basic components: a practical component, with both teachers, involving group work, terminology work, interpreting and role play, and a theoretical component, with only one teacher and a traditional lecture format. The theoretical component would also include the showing of videos about legal and health interpreting, followed by discussions with students about issues such as the community interpreter’s role, cross-cultural communication, impartiality, initiative and participation, codes of ethics, etc. The course was divided evenly during the course of the semester into three general domains of application: the business sector, the health sector and the legal sector. During teacher-student role play, the business sector would include imagined venues such as the office, meetings, in the factory, on the telephone, trade fairs, etc., whilst the health sector would be projected towards hospital-clinic, consultations, mental health settings or emergency situations, such as heat-stroke on the beach. The legal sector module would concentrate mainly on questioning in the police station or court hearings. Time permitting, we would also discuss areas such as interpreting for social

---

<sup>5</sup> At the SSLiMIT Forlì, at least one trainer tends to be a highly experienced conference interpreter.

services, interpreting in the media (e.g. interviews - politics, business, film), for tourism, and for international organizations.

### 3.2 *Practical component*

#### 3.2.1. Activities

The bulk of our teaching in ‘co-presenza’ consisted of *interpreted dialogues* where the two trainers would use a scripted Italian-English dialogue and select one of the students to interpret, whilst the others would listen and take notes. The advantage of this form of role play is of course that the students get individual attention and a reasonably plausible situational context. A significant advantage is that because the class listens to and sees the role play together, they can discuss issues such as positioning, gaze, body language, pronoun use (1<sup>st</sup> or 3<sup>rd</sup> person), control-techniques (interrupting when chunks become too long) with the trainers. Frequently such discussions will lead to more general group discussions on professional, technical and ethical issues such as interpreter participation, interpreter bias or neutrality, bonding, etc. The disadvantage is of course that it is extremely time-consuming and, if we took the time to provide detailed feedback on language and interpreting technique after each student’s performance, we would only manage to cover 3-4 students per lesson. The alternative role play format – *role play with groups of student* - has the advantage of allowing all the students to interact and practise for the duration of the lesson and if possible to perform for the rest of the class at the end of each lesson. The disadvantages are numerous however: they receive only limited feedback, as each trainer takes turns in listening to each group and only feedback for one language at a time; they have no global peer evaluation (although this is an advantage for students who tend to suffer from nerves); and they have to script dialogues themselves (seemingly an advantage, however, as it stimulates terminological research, but it is often difficult to motivate students to do the work at home and to organize themselves in groups out of class time). **The advantage is that it fosters student involvement and cohesion through group-work, stimulates creativity and can be an opportunity for fun. We found that at least one group in every lesson incorporated a number of humorous elements, again fostering group cohesion and a generally pleasant ludic atmosphere.** Although we used this form frequently the first couple of years, after student feedback, which suggested they found it less educational than we had hoped, we resorted to a higher proportion of role-play dialogues with teachers-student.

Before starting with the more demanding role play, the lesson would often start with short exercises to stimulate attention and energy flow, usually *memory exercises, summarizing or sight translation*. At least twice a semester,

we would spend half an hour *listening to television broadcasts* recorded from major international channels (BBC, CNN) and have the students interpret short chunks of text. This has two advantages: interpreting practice with people, voices, accents that are different from the teachers', and it helps the students become accustomed to language varieties and dialects, sociolects and geographical varieties of lingua francas (e.g. Indian English, African English and French<sup>6</sup>). If the passages are carefully chosen for genre, it also exposes students to a variety of institutional genres and registers. Although tedious to organize, *trips to the courtroom and hospitals* were also very popular in that they allowed the students a glimpse of real-life scenarios, often very different from what they had imagined as they performed in the classroom. Practice in oral presentation and *public speaking* was useful, in that it helped students gain confidence, project themselves more positively, accept peer evaluation and criticism and get feedback on their oral language proficiency. Although we required students to remember dialogues by heart and did not allow them to take notes, *note-taking* might also be a useful activity for students who are not taking consecutive conference interpreting courses (where they learn note-taking). The first year of the course, we found that *peer evaluation* was useful, if handled delicately, but could also be a deterrent for the less confident students. Although we used *audio-recordings and video-recordings* of the students at the beginning of the courses, we found that this was a deterrent for most if not all students and eventually stopped doing it. Other colleagues have, however, had more success with video-recordings. Audio-recording are of course very useful in that the students can take the cassettes home and listen to their own renditions at home.

### 3.2.2 Constructive obstacles

During the teachers-student role play, we would occasionally enhance the level of difficulty in the exercises by introducing various obstacles that one finds in real-life situations such as: acoustic interference; interruptions

<sup>6</sup> Interpreters for clients from the large international language groups such as English, French, Spanish and Arabic will often not be from the client's own country; apart from the fact that the vast variety of 'englishes', 'frenches', 'spanishes', etc., have different semantic and grammatical features from the 'standard models' of these world languages, they clearly do not share their culture referents – so not only do the communication models differ (directness, distance, politeness, semantic overlap, etc.) – even if they are speaking the same language (indeed many interpreters find it difficult to even understand varieties of a particular language), but their real-world referents do not overlap. Varieties of standard languages (especially colonial languages) are sometimes described as 'cross-cultural', or 'nativized' – that is, the language has been adapted – semantically, grammatically – to its new terrain and culture (for example, English in the Indian subcontinent or East or Central Africa), and reflects that reality and world-vision, rather than, say, the UK or the US. So interpreters are in fact interpreting, without having access to their client's cultural referents or to the language elements specific to that variety of English, or another language.

and overlaps; conflict; tension; affect; aggression or anger in the interlocutors' dialogue; low voice or badly articulated speech; terminological challenges; culture-based misunderstandings; or episodes in which the interpreter is virtually forced to participate in the dialogue, and to take a stand on ethical issues or assist one of the interlocutors, thus putting into practice the theoretical notions on (im)partiality and bonding.

### 3.2.3. Objectives: Skills and knowledge

The objectives of the course, in terms of the skills and knowledge we expected the students to acquire by the end of the semester, were as follows:

- good interpreting techniques (memory, rendition, accuracy, summarizing skills, appropriacy of terminology and register, speed, etiquette and control in coordinating the floor and situation control – interrupting speakers when necessary, managing speakers' emotivity);
- language proficiency in both languages (accuracy, good articulation, appropriacy of register, flow, speed, confidence in the mother tongue as well as in the foreign language);
- good projection skills by empowering the interpreter and encouraging self-esteem; good elocution and articulation; appropriate body language; anxiety control (some colleagues do stress-relief exercises);
- field-specific terminology;
- understanding language varieties and dialects;
- teamwork skills.

### 3.2.4. Material

In addition to scripted dialogues,<sup>7</sup> we used training videos, television recordings and field-specific glossaries. Informative material on the various health and legal institutions, technical material from business fairs etc., were also useful. Students were expected to add to the material we provided by doing research out of class hours, using both library and internet sources. In some years, we also required them to create a glossary in each of the three fields as a part of their exam. For the theoretical component, we provided a selection of seminal articles by scholars in the field of dialogue and community interpreting, as well as material on institutional differences between Italy and the UK/US, and material on cross-cultural differences in the institutions dealt with.

---

<sup>7</sup> Dialogues were scripted by the trainers on the basis of their own experience as interpreters or borrowed from text books or internet sites with reliable field-specific terminology.

### 3.3. *Theoretical component*

The theoretical component would consist in an introduction to the discipline and profession of community interpreting, i.e. both as an academic discipline and as profession internationally and nationally, with a discussion on the various definitions of community interpreting, public service interpreting and dialogue interpreting, more generally. This would also entail a discussion on researching the literature in the field. A more detailed discussion of community interpreting in Italy in each of the three chosen sectors (business, health and legal) prefaced each of the three modules. This provides the students with a more local and relevant knowledge of the state of the profession in their own country, which is of course also motivating for them as potential future interpreters. Each module was also prefaced by an introduction to the institutional systems (health, legal) in Italy and – time permitting – a discussion of relevant health, immigration, etc. laws. We tended to spend at least two lessons on the Code of Ethics, as described in the literature and through discussions of students' performances in the classroom, or by bringing anecdotes from our own professional experience. We also brought videos with role plays designed specifically for interpreter students that take up these issues. Time permitting, one lesson would be dedicated to the position of the foreign language in Italy – in our cas, English – and its status internationally (see footnote 5 above). The importance of cross-cultural differences is an issue that cropped up in virtually every lesson, through role play and dialogues, but we also discussed the issue more theoretically in the lecture sessions, using examples of institutional cross-cultural differences in the health and legal sectors. We discussed and provided material on culture and hospitals, culture differences in the corporate world and in the legal sector.

### 3.4. *Culture in communication, culture in training: Cultural mediator or 'only' language mediator?*

The importance of culture, in a narrow sense of the word, in interpreter training in this country is also pertinent for one of the reasons already mentioned above, namely the distinction between language mediator and cultural mediator. If these two roles are to be kept distinct and the language mediator an additional figure rather than a substitute, one of the areas in which their training and professional tasks diverge is precisely that which relates to culture – how much focus, then, to give to culture rather than/in addition to traditional language training? Although the scope of this paper does not allow for a more detailed discussion on the role of the cultural mediator versus the language mediator (see Rudvin 2005 for a more detailed discussion), it is

important that trainers are aware of the distinction, irrespectively of whether they think it should be maintained or the two professions joined. It might be useful therefore to look at the areas in which the two training programmes overlap and diverge.

#### 3.4.1. Shared issues and issues specific to language mediators and culture-brokers

Both language mediator and culture mediator should understand the implications of cross-cultural differences and the communication strategies the result from such differences. At a very practical discourse level, that might be the culture-bound traits of turn-taking, degrees of conversational directness, tolerance of overlaps and interrupting, politeness strategies, body language and eye-contact, etc. More general cross-cultural differences that should be taken into consideration are: culture in relation to gender relations, family and kin relations, ethnicity, religion, the expression of pain, rituals related to birth, death and delivery, food, affect and communication patterns, confidentiality and informed consent, truth-telling and information-sharing, age and hierarchy, professional hierarchies, neutrality and impartiality, the description of symptoms, and cultural taboos. Both types of mediators should be trained in the management of affect in their interlocutors, of emotional and physical pain, incoherent speech, anger and aggression. These issues should, in my opinion, be included in the curricula of both language and culture mediators, although frequently such competence are not addressed in interpreter training. It should be said, of course, that it is hard to make such categorical statements when role definitions are not clearly defined. If interpreting is considered to be one of the many tasks of the cultural mediator, surely s/he would benefit from being trained in language related skills.

Issues and skills that would be specific to interpreter training would be: the role of language generally and of the particular language(s) involved specifically in Italy; interpreting theory and code of conduct; field-specific terminology; the acquisition of skills such as comprehension and listening to the foreign language and specific interpreting techniques such as memory practice, note-taking, speaking-articulating, neuro-linguistic language coordination, speed, paraphrasing, translation accuracy. Again, ideally, if the cultural mediator is expected to function as an interpreter, these skills should also be part and parcel of her/ his training.

#### 4. Possible training sites and formats

Apart from syllabi, there are a number of vital issues that should be addressed by interpreter trainers in Bologna, and in the country generally. Ideally, this should be done in collaboration with the decision-makers in local government, to ensure that academic institutions do not continue to churn out thousands of graduates whose professional futures are profoundly insecure, in that the existing job opportunities do not remotely meet their professional needs for stability and recompense, and as their training lacks vital cultural components. The same decision makers and local NGOs who provide courses for culture mediators would benefit greatly from the language expertise of academic trainers. They would do well to incorporate these skills in their own programmes and also understand that the role of language and acquisition of language and interpreting skills is extremely complex.

The structure of interpreter courses should also reflect the needs and job opportunities on the local job market and produce graduates that match market needs, both in number and degree of specialization. Thus, one might envision a basic platform of undergraduate training for language mediators to work in public institutions, and specialized courses on the Master's programmes for potential language administrators, for example. The other possibility, more easily implemented by NGO's and local administrations as well as private institutions, is the setting up of evening courses or intensive weekend courses in-service training for language mediators who are already working as interpreters or cultural mediators, but without adequate training (as mentioned above, this situation is very frequent indeed). This would alleviate some of the stress unqualified interpreters feel and augment their professional self-esteem and thus, ultimately, their performance. It would of course also provide the service providers with the interpreter competence and skills they need in their respective institutions.

#### BIBLIOGRAPHY

- BERK-SELIGSON, S. (1990), *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*, London: The University of Chicago Press.
- CARR, S.E., ROBERTS, R., DUFOUR, A. & STEYN, D. (eds.) (1995), *The Critical Link: Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BRUNETTE, L., BASTIN, G., HEMLIN, I. & CLARKE, H. (2003), *The Critical Link 3. Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FAIRCLOUGH N. (1992), *Critical Language Awareness*, London: Longman.
- GALANTI, G-A. (1997), *Caring for Patients from Different Cultures. Case Studies from American Hospitals*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- GUMPERZ, J. (1982), *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KAUFERT, J. et al. (1997), "Communication through interpreters in healthcare: Ethical dilemmas arising from differences in class, culture, language and power", in *The Journal of Clinical Ethics* 8/1, 71-87.
- INGHILLERI, M. (2004), "Encountering voices: The role of interpreters in the political asylum process in the U.K.", Paper presented at Critical Link 4, Stockholm, Sweden, May 2004.
- MASON, I. (ed.) (1999), *Dialogue Interpreting* [Special Issue, *The Translator* 5: 2], Manchester, U.K.: St. Jerome Press.
- PUTSCH, R. (1985), "Cross-cultural communication. The special case of interpreters in health care", in *JAMA* 254/23, 3344-3348.
- RUDVIN, M. (2002a), "Issues in community interpreting: Italians do it their own way. Traditional interpreter training versus community-based training models", in *Translation: New Ideas for a New Century. Proceedings of the XVI FIT World Congress, Vancouver B.C., Canada 7-10 August, 2002*, 227-231.
- RUDVIN, M. (2002b), "How neutral is neutral? Issues in interaction and participation in community interpreting", in *Perspectives on Interpreting*, M. Viezzi & G. Garzone (eds.), Bologna: CLUEB, 217-233.
- RUDVIN, M. (2005a), "Analisi dei corsi di formazione all'estero per interpretazione di 'trattativa' e per servizi pubblici. Implicazioni didattiche per la formazione degli interpreti di 'trattativa' nelle istituzioni italiane", in M-C. Russo & G. Mack (eds.), *La mediazione linguistico-culturale. Formazione e professione dell'interprete di trattativa, Atti del Convegno Giornata di studio sull'interpretazione di trattativa*, Milan: Hoepli, 131-143.
- RUDVIN, M. (2005b), "L'interprete medico, l'interprete sociale, o mediatore culturale linguistico? Le esigenze di comunicazione interculturale nel campo socio-sanitario", in C. Cipolla (ed.), *Manuale di Sociologia della Salute III*, Milan: Franco Angeli.
- RUDVIN, M. (forthcoming), "Negotiating linguistic and cultural identities in interpreter-mediated communication for public health services", in M. Schlesinger, I. Čeňková, Z. Jettmarová, & J. Králová (eds.), *Sociocultural Aspects of Translation and Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- RUDVIN, M. & GARZONE, G. (2003), *Domain-specific English and Language Mediation in a Professional and Institutional Setting*, Milan: Arcipelago.
- RUDVIN, M. & Tomassini, E. (2004), (internet pubblicazione) *Interpretazione per i servizi pubblici tra ricerca e formazione, I colori della salute*, www.ausl.bo.it/stranieri/.
- SHLESINGER M. & PÖCHHACKER, F. (2001), *The Interpreting Studies Reader*, London: Routledge.

## **Il linguaggio del fundraising: studio di un caso specifico per una metodologia interdisciplinare**

SABRINA FUSARI

Università di Bologna (sede di Forlì)

### **1. Introduzione**

Questo studio combina – e si propone di conciliare – metodologie diverse allo scopo di indagare un particolare tipo di linguaggio non solo dal punto di vista delle sue realizzazioni concrete a livello di utilizzo, ma anche delle implicazioni cross-culturali in italiano e in inglese. In particolare, la conciliazione di metodologie diverse, qualitative e quantitative, nata dalla necessità di ottenere il massimo grado di profondità nell’indagine linguistica, si sta affermando sempre più, come dimostra tra gli altri lo studio di L. Flowerdew (2005) che passa in rassegna la genesi, le implicazioni, i vantaggi e gli svantaggi degli approcci qualitativo-quantitativi che sono stati definiti “corpus assisted genre analysis” e “corpus assisted discourse analysis”.

Dall’inizio degli anni Novanta, il linguaggio delle organizzazioni nonprofit, e in particolare quello del fundraising, è oggetto di ricerche che ne evidenziano le molteplici dimensioni, da quella persuasiva, a quella informativa fino a quella consistente nel muovere il lettore all’azione attraverso la leva emotiva: Myers (1991: 41) l’ha definito “the most basic form of scientific writing”, mentre Bhatia (1998: 100) lo ritiene “one of the most dynamic illustrations of form-function correlation, second only to literary genres”; infine, Connor & Upton (2003: 71) osservano che “fundraising texts are fascinating: they persuade, inform, request, catch one’s eye, wrench one’s heart, and twist one’s arm in a tidy attractive package”.

In questa sede, illustrerò un’analisi comparativa del lessico del linguaggio della raccolta fondi per le organizzazioni nonprofit in italiano e in inglese, basandomi su due corpora: l’ICIC Fundraising Corpus, realizzato dall’Indiana Center on Intercultural Communication (ICIC) dell’Indiana-Purdue University (Indianapolis) e il SITLeC Fundraising Corpus, una raccolta di testi italiani da me realizzata presso il Dipartimento Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture (SITLeC) dell’Università di Bologna (sede di Forlì) nel quadro del dottorato di ricerca in Comunicazione Interculturale, a partire dal 2002. L’ICIC Fundraising Corpus, la cui costruzione è stata avviata alla fine degli anni Novanta, comprende ormai una vasta quantità di testi di tipologie diverse, dalle lettere inviate al pubblico per richiedere

donazioni (direct mail), alle proposte di finanziamento (grant proposal), ai rapporti annuali (annual report), mentre il SITLeC Fundraising Corpus, trovandosi ancora nella fase iniziale del suo sviluppo, contiene al momento soltanto lettere di direct mail. Data la necessità, su cui si è pronunciato anche Swales (2002), di paragonare testi appartenenti a generi omogenei, per le finalità del presente studio è stata quindi presa in considerazione, all'interno dell'ICIC Fundraising Corpus, solo la partizione del direct mail.<sup>1</sup>

La ricerca contiene anche una sezione dedicata alla *genre analysis* comparativa (Fusari, 2005), realizzata attraverso la metodologia della corpus assisted genre analysis, e una parte dedicata alle implicazioni per la traduzione dall'inglese in italiano (Fusari, in pubblicazione), ma in questa sede ho scelto di concentrarmi sull'analisi lessicale delle lettere di raccolta fondi nelle due lingue, con particolare riferimento alle differenze interculturali ravvisabili nell'uso di alcune parole. Al fine di illustrare la metodologia di indagine lessicale in uso per questa ricerca, ho selezionato alcune tra le *content words* più frequenti nell'ICIC Fundraising Corpus (help, support, dollar) e le ho paragonate con gli equivalenti traduttivi presenti nella wordlist del SITLeC Fundraising Corpus (aiuto, sostegno ed euro). Paragonando la frequenza, l'uso, il contesto e le collocazioni, cercherò di mostrare che la presunta "equivalenza" nell'uso di queste parole è quantomeno problematica, anche quando esiste un equivalente traduttivo universalmente riconosciuto, come nel caso di aiuto/ help. Vedremo come la non-equivalenza sia da ricondursi al modo in cui parole apparentemente "corrispondenti" sono utilizzate nel linguaggio del fundraising nelle due culture, riflettendo una diversa visione della filantropia.

## 2. Analisi comparativa lessicale

Per non rischiare di confondere le caratteristiche specifiche dell'uso di determinate parole nel SITLeC Fundraising Corpus con il loro comportamento nella lingua italiana in generale, è stato utilizzato come corpus di riferimento il CORIS (Corpus di Riferimento dell'Italiano Scritto), un corpus di 100 milioni di parole realizzato dal Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (CILTA) dell'Università di Bologna. Tale corpus è stato scelto non solo per la facilità di consultazione, essendo disponibile su Internet dietro accettazione del contratto di licenza, ma anche perché comprende testi appartenenti a diversi generi e varietà dell'italiano scritto contemporaneo e

---

<sup>1</sup> Per una descrizione della composizione, del corpus design e del mark-up del SITLeC Fundraising Corpus, si veda Fusari, 2005: 4-9. Per l'ICIC Fundraising Corpus, si vedano Upton, 2002, Connor & Upton, 2003, Connor & Gladkov, 2004.

consente di visualizzare la fonte (ad es. narrativa, stampa ecc.) delle varie linee di concordanza. In questo modo, risulta semplice e immediato (come vedremo analizzando il lemma “investire”) comprendere se una particolare accezione trova maggiore riscontro, ad es., all’interno del linguaggio giornalistico.

### 3. Aiuto/ help vs sostegno/ support

“Aiuto” / “help” e “sostegno” / “support” figurano tra le parole più frequenti sia nel SITLeC Fundraising Corpus sia nell’ICIC Fundraising Corpus. L’analisi cercherà di mettere in rilievo il fatto che benché “aiuto” e “sostegno” sembrano spesso utilizzati come sinonimi nelle lettere per la raccolta fondi delle organizzazioni nonprofit, in realtà la sinonimia è un concetto problematico (come rileva Tognini Bonelli, 2001) e dietro la scelta di una specifica parola in luogo di un’altra – per quanto, all’intuizione del parlante, possa apparire sinonimica – si celano precise ragioni che l’osservazione di un corpus è in grado di portare alla luce.

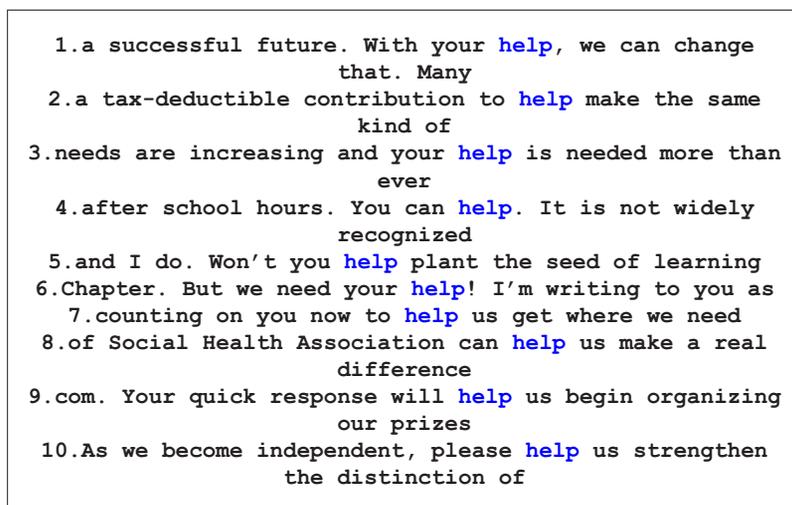


Figura 1: Concordanza di “help” su ICIC Fundraising Corpus, random 10 occorrenze

L’intera concordanza è vastissima (485 occorrenze, ovvero 0,51%), ma un’analisi delle collocazioni permette di evincere alcune espressioni ricorrenti, in particolare l’uso del pronome di seconda persona plurale “us” (“to help us”, “will help us”, “can help us”, “please help us” ecc.), riferito sistematicamente all’organizzazione nonprofit.

Paragonando questi dati con quelli riferiti a “support” (460 occorrenze, ovvero 0,48%) all’interno dell’ICIC Fundraising Corpus, si ottiene:

1.am here for”. Your past support of the Challenger program has  
 2.and strengthened through your generous support. One of us will call  
 3.and exciting place. Your loyal support and generosity clearly make a  
 4.Annual Fund. Why should we support DePauw? Simply stated, we must  
 5. Annual Campaign contribution provides comprehensive support. In appreciation for your contribution  
 6.to lose your valuable financial support and hope you might consider  
 7.of your loyal and unfailing support to the School and its  
 8. you today. Through your financial support, you’ve already demonstrated that  
 9.the hope of getting your support for this year’s United  
 10.will be used to directly support our work.  
 What kind of

Figura 2: Concordanza di “support” su ICIC Fundraising Corpus, random 10 occorrenze

Di particolare interesse sono gli aggettivi a L1: “financial” tende infatti ad accompagnarsi a “support” (26 casi, di cui 7 associati a “your”), ma non a “help” (1 caso), che difficilmente presenta aggettivi a L1, tranne “your” in 37 casi. Non vi è quindi una modulazione nella qualità dell’“help” offerto: il “support” può essere “generous”, “loyal”, “future”, “past”, addirittura “unfailing”, mentre “help” di solito compare senza aggettivi. Osservando le collocazioni, ci si accorge che ad accompagnarsi a “help” in prima posizione a sinistra è piuttosto l’espressione della modalità, principalmente attraverso i verbi “need”, “will” e “can”, mentre nel caso in cui “support” vada inteso come verbo, si presenta, salvo rare eccezioni, come un semplice infinito con “to”. Osservando i pattern di utilizzo, ci si accorge altresì che la non-sinonimia tra “support” e “help” è interpretabile anche in termini di strategie di *politeness*. Notiamo infatti che l’uso di “support” tende a enfatizzare gli scopi che l’organizzazione nonprofit condivide con il destinatario della lettera (*positive politeness*), di solito tramite aggettivi encomiastici, formulazioni di ringraziamento a sfondo prevalentemente inclusivo e riferimenti

all’“inspiration” condivisa tra sostenitore e organizzazione; l’uso di “help”, d’altro canto, nel porre enfasi sul diritto del lettore/ donatore ad astenersi dall’erogazione (*negative politeness*), tende a mettere in luce le esigenze dell’organizzazione, che “ha bisogno” (need) di un aiuto che il destinatario/ donatore può erogare (can) o erogherà (will).

La forza dell’abitudine, che spesso spinge alla ricerca di equivalenti *prêt-à-porter* da una lingua all’altra, potrebbe a questo punto indurci nella tentazione di ipotizzare che, in italiano, a “help” corrisponda “aiuto” e, a “support”, “sostegno”. In realtà, osservando le concordanze, ci si accorge di diverse differenze, in primis il fatto che, benché le parole figurino tra le *content words* più frequenti del SITLeC Fundraising Corpus, entrambe sono percentualmente meno frequenti rispetto alle “equivalenti” nell’ICIC Fundraising Corpus, con 241 occorrenze di “aiuto” (0,40%), 219 occorrenze di “sostegno” (0,36%)<sup>2</sup>.

1.perciò, uno dei tanti: un **aiuto** facoltativo. Lei è  
indispensabile non  
2.l’anno a portare un **aiuto** decisivo per la sopravvivenza  
dei  
3.iniziative per dare un concreto **aiuto** a chi vive tra di  
4.bisogno del suo aiuto. Un **aiuto** necessario per  
combattere una malattia  
5.sua vicinanza e il suo **aiuto** concreto. Abbiamo molto  
ancora da  
6.quale abbiamo bisogno del tuo **aiuto**, ora! Greenpeace si  
impegna strenuamente  
7.ai bambini del mondo un **aiuto** un po’ speciale. La  
invitiamo  
8.pagine; f. gruppi di auto-**aiuto** oncologico pazienti e  
familiari;  
9.formando il personale locale PORTARE **AUTO MEDICO** e  
assicurare i servizi  
10.presenti, tenta di venire in **aiuto** alle centinaia di  
migliaia di

Figura 3: Concordanza di “aiuto” su SITLeC Fundraising Corpus, random 10 occorrenze

<sup>2</sup> Nelle Figure 3 e 4, mostriamo soltanto la concordanza di “aiuto” e “sostegno” come sostantivi, escludendo la query per lemma che, pur essendo stata svolta per questa ricerca, sembra avere meno rilevanza in questa sede.

1. la malattia. Grazie anche al **sostegno** dell'AIL sono stati raggiunti
2. di darci ancora il suo **sostegno** economico concreto utilizzando il bollettino
3. si pone come obiettivo il **sostegno** totale di un società civile
4. possibile, grazie ad un piccolo **sostegno**! Queste cure, rapide ed efficaci
5. e ricordi... il suo **sostegno** è indispensabile, non ci faccia
6. è prezioso, e diventa un **sostegno** attivo alla libera circolazione delle
7. aiutare anche con un piccolo **sostegno** economico. Fai la pace anche
8. opera di bene senza adeguato **sostegno** economico? È un problema che
9. segno di conforto e un **sostegno** reale ai bambini del mondo
10. i nostri sostenitori. Il Suo **sostegno** è indispensabile: ci aiuti!

Figura 4: Concordanza di “sostegno” su SITLeC Fundraising Corpus, random 10 occorrenze

Anche nel corpus italiano, è “sostegno” e non “aiuto” a collocarsi con l’aggettivo “economico” (come già per il “financial support” – e non “financial help” – osservato poc’anzi nell’ICIC Fundraising Corpus), ma stavolta riscontriamo una pluralità di aggettivi in prossimità sia di “sostegno”, sia di “aiuto”. La situazione è quindi diversa rispetto a “help” e “support”, dove solo quest’ultimo si accompagnava tipicamente con aggettivi qualificativi, mentre il primo presentava quale unico aggettivo con frequenza statisticamente significativa a L1 il possessivo “your”.

Osservando la concordanza di “aiuto” e “sostegno” sul corpus CORIS, ci si accorge che mentre nei corpora specializzati riguardanti il linguaggio delle organizzazioni nonprofit entrambe le parole indicano, in modo più o meno esplicito, un aiuto economico, questo avviene più raramente in un grande corpus della lingua d’uso scritta (linee 4, 5 e 8 in Figura 5; 7 e 9 in Figura 6).

NARRATTrVa: esitare tutti gli argomenti a sostegno della malvagità della natura umana  
 PRGAMMDocu: indennizzo per i medesimi " . A sostegno della pronuncia il Consiglio di  
 PRACCVolum: anzi , per tale via , maggior sostegno alla battaglia per Rimini - Provincia  
 PRGAMMRivi: le allocazioni delle risorse a sostegno dei piani secondo la nuova PRACCRivis: quasi totalità dei programmi di sostegno alla formazione avanzata con borse  
 STAMPAQuot: poco tempo fa , con il sostegno della madre Giovanna , Simeone pensava  
 STAMPAQuot: la validità delle firme a sostegno delle liste . La prima denuncia arriva da  
 PRGAMMDocu: da leggi e provvedimenti di sostegno alle attività economiche e produttive  
 STAMPAQuot: creato per l ' occasione a sostegno di Marco Formentini : " Lavoratori Padani "  
 NARRATRoma: del coraggio , l ' unico mio sostegno era il foglio . Lo avevo

Figura 5: "Sostegno", concordanza su CORIS, random 10 occorrenze

NARRATTrRo: De Menasce , con il loro aiuto trovò dei lavori a cottimo EPHEMOusc: che mi sono stati di aiuto , da quelli che mi hanno  
 PRACCRivis: a partecipare ai gruppi di aiuto , per affrontare meglio la frustrazione  
 STAMPASupp: urgente , tra la richiesta di aiuto e l ' arrivo del bambino NARRATTrRo: --- lei non vuole affatto il mio aiuto , non gliene importa niente , è  
 MISCDocume: Assistente alla regia : collaboratore dell ' aiuto regista . Attrezzista : responsabile di tutti  
 STAMPAPERi: i Comuni che danno un aiuto se i soldi sono pochi  
 PRACCRivis: Granada , a esaminare disegni geometrici in articoli di matematica ( con l ' aiuto del fratello geologo ) e infine a seguire le proprie idee originali sulla ta  
 NARRATTrVa: che quando aveva bisogno di aiuto da qualche uomo , per avere  
 EPHEMOusc: FACCIA TUTTI INSIEME , CON L ' AIUTO DI DIO , UN ALTRO PASSO PERCHÉ LA

Figura 6: Concordanza di "aiuto" su CORIS, random 10 occorrenze

#### 4. In dollari o in euro? Diverse rappresentazioni del denaro e dell'investimento

Un altro esempio rilevante a caratterizzare la diversa visione della filantropia in Italia e negli USA risulta essere il riferimento alla nozione di “investimento”, rivelatrice di una diversa concezione del denaro erogato per scopi filantropici nelle due culture. La Figura 7 mostra l'intera concordanza del lemma (4 occorrenze, ovvero 0,007%) in tutto il SITLeC Fundraising Corpus:

```

1.e preparati e noi dobbiamo investire molto per essere
   certi che
2.cancro comporta anche un notevole investimento di
   mezzi: l' [ONP] ha
3.[ONP] si é impegnato ad investire ben 2.200.000
   Euro) e per
4.Aids che rende necessari forti investimenti per
   migliorare le strutture sanitarie

```

Figura 7: Concordanza intera di “invest\*” su SITLeC Fundraising Corpus

Osservando invece la concordanza del lemma sul corpus CORIS, si nota che non sempre ha un senso monetario nella lingua d'uso, specialmente al di fuori della partizione STAMPA e nelle forme verbali ottenute attraverso la query *flex(investire)*:

*PRACCVolum*: serbavano fedeli . Ma appena furono investiti  
di un potere assoluto fuori  
*MISCVolumi*: un Gran Premio non deve investire nessuno per  
arrivare primo , il  
*NARRATRacc*: luce che usciva dalla porta investi il viso  
perfetto della giovane  
*STAMPAQuot*: realizzazione del nuovo progetto prevede un  
investimento di oltre 100 milioni di sterline  
*PRACCRivis*: se più appariscente in biologia , investe  
tutta la scienza , come è  
*STAMPAQuot*: su risorse proprie ( 74 milioni ) ,  
investendo quasi 270 milioni in Ruanda  
*MISCRivist*: una sperimentazione che lambiva e investiva i  
campi del visivo e  
*STAMPASupp*: Piadina e di 45 per MangiaPizza . L `   
investimento iniziale , comprendente l ` arredamento e le  
attrezzature è  
*PRACCRivis*: delle variabili strettamente economiche per  
investire lo spazio socioculturale e politico  
*STAMPAQuot*: Ancora negativi invece i dati sugli  
investimenti nelle costruzioni , caduti dell ` 1 , 9

Figura 8: Concordanza di “flex(investimento) | flex(investire)” su corpus CORIS (random 10 occorrenze)

L’aspetto più interessante tuttavia è la maggiore frequenza del lemma nel grande corpus dell’italiano scritto (0,02%) rispetto al corpus sul linguaggio del nonprofit (0,007%), a testimonianza della scarsa centralità di questo lemma all’interno del linguaggio del fundraising in italiano. L’ICIC Fundraising Corpus contiene invece 97 occorrenze del lemma (ovvero 0,1%; si vedano 10 occorrenze in Figura 9) e non è tanto l’organizzazione nonprofit a investire, come avviene invece nelle 4 occorrenze italiane, bensì il lettore,<sup>3</sup> invitato a compiere un “wise/ direct/ financial investment”.

<sup>3</sup> La richiesta di un investimento è particolarmente evidente nel collocato “you”/“your”.

1. It's not just any **investment**. It's an investment in
2. & counsel the mentally ill; **Invest** In Our Children – Provide
3. generosity produced \$258,000 to **invest** in an endowment account. In
4. your investment pays off. Your **investment** is used efficiently – 88%
5. just “giving” money. You're **investing** in our community. Name Address
6. catalyst encouraging millions more in **investments** by residents and businesses
7. other social problems. \$1.00 **invested** in preschool education for
8. a few minutes today and **invest** in a youth. A contribution
9. Your gift is a wise **investment** in the community. For every
10. this opportunity to renew your **investment** or even to consider increasing

Figura 9: Concordanza di “invest\*” su ICIC Fundraising Corpus, random 10 occorrenze

Le ragioni della notevole differenza di frequenza e di uso tra “investimento” e “investment” sembrano risiedere nella realtà extralinguistica: innanzitutto, gli incentivi economici (ad es. sgravi fiscali) alla donazione sono al momento piuttosto bassi in Italia ed è possibile che ciò concorra a scoraggiare l'utilizzo della definizione di “investimento” in relazione alle erogazioni al nonprofit. Vi è poi la maggiore tendenza da parte delle organizzazioni italiane a presentare la donazione come una buona azione, senza enfatizzare troppo gli incentivi al donatore, se non sotto forma di omaggi definiti come “un piccolo grazie per lei” e altre formule eufemistiche.

La maggiore attenzione ai “philanthropic dollars” messi in campo dai donatori trova conferma nei maggiori riferimenti monetari all'interno del corpus americano: a fronte di 111 occorrenze di “euro”<sup>4</sup> nel SITLeC Fundraising Corpus (0,19%), se ne rilevano ben 397 di “dollar/s”<sup>5</sup> (0,41%) nell'ICIC Fundraising Corpus. Al dato quantitativo si affiancano però anche importanti considerazioni qualitative, riguardanti il modo in cui si parla di “dollars” e di “euro” nei rispettivi corpora.

<sup>4</sup> Compresa 28 occorrenze di “lire”, riferite alle lettere del 2001, quando la moneta europea non era ancora entrata in corso legale.

<sup>5</sup> Compreso il simbolo “\$”.

1. infezioni. Con soli 2,60 euro è possibile salvare un'intera
2. salvare migliaia di vite. Con soli 25 euro 1' [ONP] acquista
3. di persone: pensi che con 30 Euro può aiutare un intero villaggio!
4. questo morbo. Bastano solo 8 euro per salvare la vista, forse
5. traumi della guerra. 300 euro è il costo della " scuola in scatola
6. si ricorderà che con mezzo euro si sfama un bambino. Se
7. atroce. Pensi che con 83 euro si possono comprare 100 kg
8. coperte e abiti. Con 50 euro può offrire dieci pasti  
Con
9. ricovero di 10 bambini con 80 euro: un parto cesareo a otto
10. di una piccola comunità! 31 euro per un intero villaggio!

Figura 10: Concordanza di “euro” su SITLeC Fundraising Corpus (random 10 occorrenze)

L'analisi della Figura 10 evidenzia che nel corpus italiano prevalgono espressioni come al “costo di 2,60 Euro può salvare un'intera famiglia”, “con mezzo euro si sfama un bambino”, “con 80 Euro un parto cesareo” e un (difficilmente comprensibile fuori contesto) “300 Euro è il costo di una scuola in scatola”. A prescindere dall'efficacia retorica, va notato che, in riferimento a queste espressioni, il sociologo Deriu (2001: 140-145) parla dei “semplici messaggi della pubblicità umanitaria”, che definisce “scandalosa” a causa di un appiattimento ravvisato dall'autore su slogan pubblicitari miranti non a “convincere” (nel senso di *cum vincere*, ossia di vincere insieme una data battaglia), quanto a “sedurre” (nel senso di *se ducere*, alimentando cioè un'ideologia in gran parte autoreferenziale). Più diplomatico nelle espressioni, ma non meno severo nel giudizio, è Tony Vaux, per anni operatore di Oxfam in prima linea nella lotta contro la povertà: Vaux rileva il contrasto tra l'operato effettivo delle organizzazioni – fatto di impegno personale degli operatori, ancor più che di donazioni in denaro – e i facili slogan quali “‘Sfama una famiglia con 5 sterline’; ‘Salva gli occhi di un'anziana con 10 sterline’; ‘Pianta una foresta con 100 sterline’” (Vaux, 2002: 221). Ma la critica che più ha toccato alcuni settori del nonprofit, almeno in Italia, si deve a un personaggio notissimo per il suo impegno nel

terzo settore, Giulio Marcon, che cita (forse non per caso) lo stesso slogan criticato da Deriu (“In Zaire la vita non vale più niente. Diamogli un prezzo”), e si spinge oltre la sua già severa condanna, commentando “come a dire, allora compriamola o mettiamola all’asta” (Marcon, 2002: 60). La severa requisitoria di Marcon contro le “ambiguità degli aiuti umanitari” non può essere vista come una critica sterile ai danni di operatori umanitari che si “sporcano le mani”, costretti ad attingere a tutti gli strumenti della retorica, anche i più discutibili, pur di raggranellare quanto serve per “salvare delle vite”: si tratta infatti di una testimonianza costruttiva<sup>6</sup> resa dall’interno, da un operatore che ha dedicato la propria vita all’agire umanitario e che non può non condannarne determinati aspetti ambigui.

L’opera di Marcon, pur nella sua snellezza, è di una complessità tale per cui in questo intervento possiamo concentrarci soltanto sulle poche pagine dedicate in modo specifico alle espressioni usate nel linguaggio del fundraising, che tanta parte hanno nel determinare un certo uso della parola “euro” nel corpus italiano. Marcon definisce queste espressioni “orrori della persuasione umanitaria occulta” e “fiera delle indulgenze umanitarie” (Marcon, 2002: 60), con un chiaro riferimento alla concezione già espressa da Boltanski (1993) secondo cui la donazione avrebbe come finalità la possibilità di lavarsi la coscienza, ma non quella di incidere effettivamente sul futuro del pianeta. Chi sia dalla parte del giusto, se le organizzazioni che attingono a questo apparato retorico pur di finanziare la buona causa o i detrattori della “pubblicità umanitaria”, non sta a noi dire. Certo è che siamo in presenza di due concezioni antitetiche delle comunicazioni tra organizzazioni nonprofit e sostenitori: da un lato chi dice, “prima le cose le fai, le comunichi, poi vedrai che i soldi arrivano” (Melandri et al., 2003: 127),<sup>7</sup> senza rifiutare *in toto* la pubblicità, ma evitando risolutamente di adottare in prima persona le strategie retoriche di cui sopra; dall’altro chi ritiene efficace questo tipo di strategia e considera che la buona causa, in virtù della sua importanza, necessiti di una forza di persuasione almeno pari a quella con cui ci confrontiamo ogni giorno nell’ambito della pubblicità martellante del settore privato profit.

Resta a questo punto da vedere se le espressioni tanto esecrate da alcune figure del terzo settore italiano siano ravvisabili anche nel corpus americano:

---

<sup>6</sup> Come dimostrano i numerosi “suggerimenti pratici per sopravvivere a insidie e trappole che rovinano il Terzo settore” (Marcon, 2002: 167).

<sup>7</sup> La citazione è del chirurgo di Emergency, Gino Strada.

1. of tax payers, fewer tax dollars are spent on public assistance  
 2. come up with one million dollars this year, then we can  
 3. programs that are fun. Every dollar you give goes directly to  
 4. Please consider a gift of \$25 or more to help  
 5. the better... where every dollar goes directly to provide services  
 6. improve last years' results. Any dollar amount you wish to contribute  
 7. commitment to give to our \$2 million capital campaign.  
 The  
 8. a donation this year. Every dollar counts and every gift is  
 9. with the same gusto. Every dollar that you contribute makes a  
 10. every contributed dollar up to \$50,000 and one with

Figura 11: Concordanza di “dollar\*” su ICIC Fundraising Corpus (random 10 occorrenze)

Benché non manchino espressioni come “\$146.50 provides 10 hours of services to a child”, la struttura tipica è “every dollar counts/ makes a difference”, talvolta con richieste ambiziose come “one million dollars”. Mancano però espressioni come “x dollars can save a life” e simili. Tuttavia, secondo l’esperto di *corporate social responsibility* Jed Emerson (comunicazione personale), se avessimo svolto questa query su testi risalenti a trent’anni fa, avremmo rilevato dati molto simili alle frasi ad alto contenuto emotivo che ritroviamo nel corpus italiano. Fino a prova contraria, non si può quindi dire che espressioni come “con 1.000 lire al giorno ... un bambino si sfama” siano estranee alla cultura americana<sup>8</sup>, ma è semmai più prudente affermare, in assenza di un corpus contenente lettere americane più datate, che queste espressioni non vengono più utilizzate nel direct mail. Ciò avviene forse per l’affermarsi della nozione di investimento e di *venture philanthropy*, che si propone di dimostrare come con l’etica e con la solidarietà sia possibile fare non solo azioni solidali per venire incontro ai più deboli, ma anche affari redditizi. Si tratta di un fenomeno ancora agli albori in Italia e non molto conosciuto al di fuori degli ambienti accademici e finanziari: la prima opera italiana specificatamente dedicata all’argomento reca l’interessantissimo

<sup>8</sup> Appelli ad alta valenza emotiva sono comunque presenti, pur estrinsecandosi secondo altre modalità retoriche, si veda Connor & Gladkov, 2004, in relazione ai *pathos appeals*.

titolo di “Filantropi di ventura” (Gemelli, 2004), una traduzione poetica ed evocativa, ma non utilizzata nel linguaggio del nonprofit italiano, forse per timore di un eccessivo effetto di straniamento sul lettore, abituato all’idea del “capitano di ventura” come figura romantica, ma tutt’altro che moralmente candida.

## 5. Conclusione

In questo intervento, partendo dalle differenze nell’uso di alcune parole chiave ravvisabili in due corpora specializzati sul linguaggio del nonprofit in italiano e in inglese, abbiamo cercato di dimostrare come l’utilizzo di una metodologia interdisciplinare consenta di cogliere al meglio le differenze nel lessico di questo tipo di linguaggio nelle due lingue e, in particolare, le motivazioni che possono trovarsi alla base di tali differenze. Si è visto che, per effettuare analisi di questo tipo, è necessario trovare una conciliazione tra metodologie diverse – qualitative e quantitative – ma anche attingere a studi sociologici, storici ed economici che esulano dal campo prettamente linguistico. Queste considerazioni metodologiche sembrano poter essere estese con successo anche allo studio di altri linguaggi specialistici, in quanto spesso le spiegazioni delle differenze nell’uso di un determinato lessico in inglese e in italiano vanno ricercate nell’ambito extralinguistico, ossia nella situazione culturale, economica, storica e sociale dei paesi coinvolti. È da ritenere che studi di questo tipo assumano una particolare rilevanza anche per la didattica, dal momento che è fondamentale che gli studenti riescano a calare la lingua nei suoi reali contesti d’uso – il che ovviamente non è da riferirsi esclusivamente ai linguaggi specialistici quale quello su cui ci siamo concentrati in questo intervento.

**BIBLIOGRAFIA**

- BHATIA, V. K. (1998). "Generic Patterns in Fundraising Discourse". *New Directions for Philanthropic Fundraising*, 22/98: 95-110.
- BOLTANSKI, L. (1993), *La souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*, Paris, Métailié.
- CONNOR, U., & T. UPTON. (2003), "Linguistic Dimensions of Direct Mail Letters". In MEYER, C. e P. LEISTYNA, (a cura di), (2003), *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*, Amsterdam, Rodopi Publishers: 71-86.
- CONNOR, U. & K. GLADKOV (2004). "Rhetorical Appeals in Fundraising Direct Mail Letters". In CONNOR, U. & T. Upton, (a cura di), (2004), *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics.*: Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 257-286.
- DERIU, M. (2001), *L'illusione umanitaria*, Bologna, EMI.
- FLOWERDEW, L. (2005), "An Integration of Corpus-Based and Genre-Based Approaches to Text Analysis in EAP/ESP: Countering Criticism against Corpus-Based Methodologies". *English for Specific Purposes*, XXIV, 3: 321-332.
- FUSARI, S. (2005), "Il direct mail per le organizzazioni nonprofit: analisi retorica interculturale italiano-inglese". *Quaderni del CESLiC Occasional Paper I*, <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000953>.
- FUSARI, S. (in pubblicazione). "'Filantropia' or 'Non Profit' – Translating Texts on Nonprofits from English into Italian", *Meta*, Montréal, PUM.
- GEMELLI, G. a cura di (2004), *Filantropi di ventura: rischio, responsabilità, riflessività dell'agire filantropico*, Bologna, Baskerville.
- MARCON, G. (2002), *Le ambiguità degli aiuti umanitari: analisi critica sul Terzo settore*, Milano, Feltrinelli.
- MELANDRI V. ET AL. (2003), *Viaggio nel fund raising. Storie di successo nella raccolta fondi*, Saronno, Editrice Monti.
- MYERS, G. (1991), "Conflicting Perceptions of Plans for an Academic Centre". *Research Policy*, 20: 217-235.
- SWALES, J. (2002), "Integrated and Fragmented Worlds: EAP Materials and Corpus Linguistics". In FLOWERDEW, J. (2002). *Academic Discourse*, Longman, London: 150-164.
- TOGNINI BONELLI, E. (2001), *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- UPTON, T. (2002), "Understanding Direct Mail Letters as a Genre". *International Journal of Corpus Linguistics*, 7/1: 65-85.
- VAUX, T. (2002), *L'altruista egoista*, Torino, EGA.



## La prospettiva ‘interazionista’ nell’insegnamento linguistico: alcune implicazioni

DANIELA ZORZI

Università di Bologna (Sede di Forlì)

### A proposito di interdisciplinarietà

La glottodidattica è per definizione ‘interdisciplinare’: l’insegnamento di una lingua implica - al minimo - l’interazione fra fonti linguistiche, insegnanti e apprendenti all’interno di un contesto istituzionale. Questo, a sua volta, è condizionato da una politica educativa che incide sulle scelte di politica linguistica. L’accento può essere messo su ciascuna di queste componenti. E ciascuna di queste componenti è analizzabile (ed è stata analizzata) da numerosissime discipline, a loro volta articolate in ancor più numerose specializzazioni. Nel tempo (e rimando a un vecchio libro di Titone dal titolo significativo *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*) si sono succeduti modelli didattici che hanno privilegiato una o più di queste discipline a scapito di altre, ugualmente ben attestate nello stesso periodo.

Ma non è solo questione di *quali* discipline sono rilevanti per la glottodidattica (l’antropologia o la psicolinguistica, la filosofia del linguaggio o la neurolinguistica), ma anche di *come* vengono rese rilevanti. Le prospettive relative al *come* - a grandi linee - **sono due: nel primo caso i risultati degli studi disciplinari vengono ‘applicati’ alle situazioni di insegnamento, nel secondo caso si pone un obiettivo relativo all’insegnamento/apprendimento linguistico e si fa ricorso alle indicazioni delle discipline pertinenti per raggiungerlo. Se accettiamo che la glottodidattica si sia sviluppata per affrontare un problema reale (far sì che una persona impari una lingua) allora rientra a pieno titolo come uno degli ambiti della Linguistica Applicata:**

*Applied Linguistics is a discipline of linguistics which in interdisciplinary cooperation with other non-linguistic disciplines and mediating with theory and practical applications - analyses and solves problems related to language and communicative activities. Applied linguistics mediates - in both directions - between linguistic theory and practical application. It is by definition an interdisciplinary perspective (Spillner 1999: 18, cit in Wolf 2001:16 - corsivo mio)*

In questo contributo assumo questa seconda prospettiva: partendo da una situazione considerata problematica, l’insegnamento in classi in

cui sono presenti allievi di diverse lingue e culture e quindi con variate competenze sociali e linguistiche, cercherò di mostrare come un modello eclettico, che ricorre cioè ai contributi di diverse discipline per descrivere aspetti dell'interazione fra i partecipanti, possa far luce da un lato sui meccanismi interattivi della classe e dall'altro suggerire idee didattiche per lo sviluppo della consapevolezza metacomunicativa di insegnanti e allievi. Questo modello, anche se ci si limita ora a vederne l'applicabilità solo al contesto classe, sembra produttivo per la descrizione di tutti gli incontri interculturali, il cui successo dipende dalla qualità della mediazione fra i partecipanti, mediazione intesa come coordinamento comunicativo in vista della reciproca comprensione.

### **1. Interazione come costruzione della realtà della classe**

La prospettiva interazionista, il vedere cioè il discorso come co-costruzione di significati linguistici e culturali e il prodotto relazionale (conoscersi, capirsi, apprezzarsi) come avvicinamento degli attori in gioco, sembra produttiva nell'attuale contesto educativo italiano.

Due fattori esterni hanno favorito il ripensare in chiave interazionista la didattica delle lingue seconde e straniere: in ambito scolastico, la presenza di allievi stranieri in classi storicamente considerate monolingui e monoculturali ha portato l'attenzione non solo sulle tecniche dell'insegnamento delle lingue seconde, ma anche sull'incidenza in classe delle diverse culture; in ambito universitario, l'istituzione delle classi della mediazione linguistica ha introdotto l'insegnamento di 'mediazione', mettendo - **a livello orale** - particolare attenzione sull'interpretazione dialogica in contesti professionali (cfr ad es. Zorzi 2004).

Come è stato largamente dimostrato,<sup>1</sup> i 'problemi' didattici derivanti dalla presenza di allievi stranieri in classe, in nessun modo possono essere ricondotti alla sola insufficienza linguistica, anche se questo è il più evidente ostacolo da superare in vista del successo scolastico: è il vissuto stesso del ragazzo, che si manifesta nel suo 'modo di fare' in classe (partecipare/non partecipare; essere aggressivo, timido, obbediente passivo, assente, studioso,

---

<sup>1</sup> La bibliografia, anche per la situazione migratoria italiana, è ormai molto vasta. Rimando al volume curato da G. Favaro e L. Luatti (2003), *L'intercultura dalla A alla Z*, un'interessante raccolta di saggi, a cui il titolo non rende forse il giusto merito, che presenta lo stato dell'arte degli studi su numerosi aspetti sociali, linguistici ed educativi del contatto interculturale nel nostro contesto scolastico. Sul rapporto fra processi migratori ed educazione in Italia, in chiave sociologica, segnalo il volume curato da E. Fravega e L. Queirolo Palmas (2003), *Classi meticce - Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci

svogliato ecc.) che viene - **comprensibilmente** - **percepito dagli insegnanti** e spesso dai compagni come difficile da capire, e quindi da gestire in contesti istituzionali. E' necessario, quindi, acquisire informazioni su quello che di fatto avviene nelle classi: osservare non solo la produzione dell'apprendente, ma anche i meccanismi interattivi che vengono messi in campo da tutti gli attori sociali: la consapevolezza degli insegnanti e degli apprendenti di come possono essere gestiti gli incontri interculturali è sia condizione preliminare per ipotizzare strategie didattiche, sia - **forse più significativamente** - prerequisito per una convivenza civile.<sup>2</sup>

Parlando di 'interazione in classe', pur limitandomi alla descrizione di approcci linguistici, assumo come sfondo sociologico di riferimento quello interazionista che si fa risalire all'approccio della fenomenologia sociale di Schutz (1971) e dell'interazionismo simbolico di Blumer (1969) e Mead (1934, 1967): approccio, che - **semplificando** - **fa riferimento a una visione** della società non come struttura di funzionamento né determinata da leggi storiche sulla base di interessi umani prevalenti, bensì vista come il prodotto delle interazioni tra i suoi membri.<sup>3</sup>

Per gli interazionisti è importante soprattutto il punto di vista dei soggetti, poiché attraverso il senso che essi attribuiscono alle cose, alle situazioni e ai simboli che li circondano, gli individui costruiscono il loro mondo sociale:

[...] carattere saliente dell'interazionismo simbolico [...] è quello di mettere in evidenza i processi attraverso cui gli individui, agendo nei confronti dell'ambiente che li circonda sulla base dei significati che emergono nel corso dell'interazione sociale, fabbricano gli ingredienti [...] della vita sociale. (Ciacci, 1983:27)

<sup>2</sup>E, in questo senso, l'approccio interazionista è assolutamente strumentale alla Raccomandazione (2002)12 del Comitato dei Ministri UE agli Stati Membri sull'Educazione alla Cittadinanza, il cui art 2 dichiara " che l'educazione alla cittadinanza democratica è un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale e interreligioso e di solidarietà, che contribuisce a promuovere il principio dell'uguaglianza fra uomini e donne e che favorisce la costruzione di rapporti pacifici e armoniosi tra i popoli e al loro interno, nonché la difesa e lo sviluppo della società e della cultura democratiche".

<sup>3</sup>Segre (2001) ben sintetizza gli elementi definitori dell'interazionismo simbolico: "1) gli esseri umani posseggono capacità simboliche rilevanti nelle loro interazioni, fra cui in particolare la mente ed il sé, perciò il loro comportamento non risponde in modo automatico a stimoli, diversamente da quanto avviene per gli animali; 2) gli individui non nascono esseri umani, ma lo divengono in virtù di queste capacità simboliche ed interazioni sociali; 3) gli individui impiegano la mente ed il sé per interagire in modo attivo e consapevole con il mondo, dialogando con se stessi ed altri, e plasmando il loro comportamento pur nei limiti dei condizionamenti ambientali; 4) nel corso delle interazioni si formano definizioni della situazione, cui gli individui contribuiscono e di cui tengono conto per i fini che si propongono; 5) la società non esiste indipendentemente dalle interazioni e dai significati che ad esse sono conferiti. Al contrario, essa è costituita - in modo strutturato non rigidamente - per mezzo di queste interazioni e dei significati connessi; 6) lo studio di tali interazioni e significati comporta l'impiego di metodi idonei, che consentano la comprensione simpatetica degli individui o gruppi che sono oggetto d'indagine".

Per capire come i partecipanti all'interazione "attribuiscono senso alle cose, alle situazioni e ai simboli che li circondano" è necessario analizzare le modalità con cui coordinano il loro discorso, assumendo il punto di vista dei partecipanti. Alcune prospettive linguistiche sono più adeguate di altre a osservare e a interpretare il discorso nel suo divenire.

## 2. Microanalisi etnografica

Per descrivere l'interazione in classe in contesti pluriculturali può essere produttiva la 'microanalisi etnografica' il cui obiettivo è la descrizione della 'immediate ecology and micropolitics of social relations between persons engaged in situations of face-to-face interaction' (Erickson (1997: 283). E' sia un metodo di ricerca (qualitativo, fondato sull'analisi di incontri reali), sia un punto di vista per la descrizione degli eventi. E' un modello eclettico (anche in questo caso, interdisciplinare!), che mette insieme strumenti e intuizioni di prospettive linguistiche in parte diverse: l'analisi del contesto, l'approccio di Goffman all'interazione, l'etnografia della comunicazione, la sociolinguistica interazionale, la prospettiva etnometodologica e conversazionale.<sup>4</sup> Sintetizzo brevemente i contributi delle diverse aree, nella piena consapevolezza delle reciproche influenze, mettendo in evidenza la rilevanza pedagogica di ciascuno di essi, sia come strumento per descrivere la realtà della classe, sia come strumento per sviluppare una consapevolezza metadiscorsiva negli studenti.

*L'analisi del contesto*, significativamente influenzata da Bateson (1972), si focalizza sull'organizzazione del comportamento verbale e non verbale che occorre simultaneamente nell'interazione faccia/ faccia. E' un approccio definito 'ecologico' o sistemico, utilizzato per analizzare situazioni complesse (ad esempio per descrivere i sistemi familiari nell'ambito della terapia della famiglia). Si basa su osservazioni sul campo e (video) registrazioni. Questo tipo di analisi mette in evidenza come lo stile comunicativo e l'identità sociale, non siano caratteristiche fisse dell'individuo, indipendenti dalla situazione in cui si trova, ma siano localmente situate e gestite. Ciò porta a un suggerimento didattico: lo studente dovrebbe studiare (riflettere su e diventare consapevole di) la propria esperienza comunicativa, piuttosto che imparare generalizzazioni sugli stili comunicativi di altri gruppo etnici (Erickson & Schultz 1982): "The former produces an insight into the development of

---

<sup>4</sup> Un'interessante applicazione si ha in Ciliberti et al (2003), raccolta di saggi sull'interazione verbale in classi italiane pluriculturali, fondati sui modelli teorici di riferimento della microanalisi etnografica.

one's own second language and second culture capacities. The latter can lead to 'neostereotyping' of ethnic others" (Erickson 1997: 301). La stessa indicazione vale anche per gli insegnanti che sono a contatto con allievi di altre culture: seguendo le grandi generalizzazioni culturali<sup>5</sup> si rischia, infatti, di collocare gli allievi in schemi prefissati, che impediscono di vederne la variabilità dei comportamenti e quindi di ipotizzare strategie didattiche.

*Goffman e la struttura di partecipazione.* "Il termine *partecipazione* si riferisce alle azioni con cui le parti in causa manifestano forme di coinvolgimento nello svolgersi stesso delle strutture del discorso. [...] I parlanti considerano gli ascoltatori dei co-partecipanti attivi e per questo modificano sistematicamente il discorso durante il suo svolgimento in modo tale da tener conto di quello che gli ascoltatori stanno facendo. Possono adattarsi al coinvolgimento (o assenza di coinvolgimento) manifestati dai loro ascoltatori mediante continui aggiustamenti del proprio corpo e del proprio modo di parlare" (Goodwin 2001:245). La descrizione dettagliata del contesto sociale e interpersonale fornisce le presupposizioni che permettono ai partecipanti all'interazione di inferire i significati. Da un punto di vista didattico, la prospettiva è rilevante per la classe in quanto dimostra come la partecipazione (sociale e discorsiva) sia strutturata socialmente: ogni tipo di incontro impone le proprie restrizioni sulla quantità, tipi e modalità di partecipazione. Per l'insegnante è strumento utile per osservare (isolandone le modalità) come il proprio comportamento discorsivo determini il coinvolgimento o l'esclusione dell'allievo dalle attività della classe.

L'*etnografia della comunicazione* e la *sociologia interazionale* pongono l'accento sulla variazione all'interno e fra le comunità linguistiche, non tanto da un punto di vista della descrizione formale (come nella dialettologia tradizionale, ad esempio), ma sulla variazione correlata alle funzioni linguistiche: le scelte stilistiche fra le varie alternative a disposizione del parlante sono collegate allo scopo del discorso. La rilevanza pedagogica è ben attestata: è del 1972 il volume collettaneo *Functions of language in classroom* (a cura di Cazden, John & Hymes), in cui la descrizione dell'interazione in prospettiva etnografica metteva in luce una pluralità di temi: fra altri la relazione fra modalità di interazione e apprendimento e fra modalità di interazione e modelli culturali soggiacenti. Sul piano strettamente didattico, queste discipline possono aiutare insegnanti e studenti a identificare come diversi tipi di contesti sociali e culturali guidano l'uso e l'interpretazione

---

<sup>5</sup>Anche nella dimensione culturale dell'insegnamento linguistico, si sta spostando l'attenzione dalle grandi generalizzazioni sugli stili culturali (alla Hofstede 1984, 1991), troppo spesso utilizzate in maniera banale e stereotipizzata per spiegare differenti comportamenti discorsivi, verso una concezione di cultura "non come prerequisito dell'interazione ma come prodotto dell'interazione" (Caronia, 2000).

del linguaggio. Non si tratta solo di descrivere il contesto istituzionale e interpersonale in cui si svolge l'interazione, ma anche (o soprattutto) di analizzare con gli studenti come i diversi modi di compiere un'azione funzionano da indici di contestualizzazione per i partecipanti, come cioè la scelta lessicale, sintattica, intonativa determina il modo in cui i partecipanti interpretano ciò che sta avvenendo nell'interazione.

L'*etnometodologia* e l'*analisi della conversazione* si differenziano dai modelli precedenti per la scarsa attenzione al contesto esterno. Dei tratti contestuali considerano rilevanti solo quelli che emergono dal discorso in atto e che sono chiamati verbalmente in causa dai partecipanti. Da un lato gli analisti della conversazione ricercano nella conversazione spontanea pattern ricorrenti e quindi riconoscibili, dall'altro enfatizzano gli aspetti locali che emergono dall'interazione: con grande attenzione ai dettagli del parlato (registrato e accuratamente trascritto) evidenziano come i parlanti non solo seguono regole culturali nello stile discorsivo ma le costruiscono attraverso l'azione. Rendersi conto che esistono regolarità conversazionali, che da un lato sono determinate dall'ordine sociale, ma dall'altro lo costituiscono, aiuta l'apprendente a vedere la lingua non come un oggetto statico, determinato da regole fisse, ma come un sistema di regolarità negoziabili e di comportamenti possibili. Per l'insegnante imparare a prestare attenzione non solo a *che cosa* si dice, ma anche a *come* (segnalando quale atteggiamento) e a *quando* (a che punto del discorso in atto vengono prodotti certi enunciati) aiuta a interpretare la situazione didattica.

### 3. Un'applicazione del modello

Presentiamo ora un'esperienza scolastica, in cui la microanalisi etnografica è stata applicata (in alcune sue componenti) per affrontare un problema pedagogico: la 'passività' degli studenti stranieri partecipanti a classi di recupero, dedicate al ripasso dei contenuti disciplinari e al sostegno linguistico. Si presenteranno il contesto didattico e i partecipanti; il progetto d'osservazione e le modalità di raccolta dei dati; infine saranno descritte alcune modalità interazionali, emerse dall'osservazione - che tendono a inibire la partecipazione degli studenti.

#### a) Il contesto didattico e il 'problema'

In una scuola media del forlivese, in previsione dell'esame di terza media, vengono organizzati due corsi con incontri a cadenza settimanale, per aiutare i ragazzi stranieri a prepararsi all'esame, tramite il ripasso di ciò che è stato fatto in orario scolastico. Sono gruppi piccoli, costituiti da 2 allievi

ciascuno, di 12-14 anni. Il primo gruppo è costituito da due ragazzi cinesi, in Italia da circa due anni, a cui saltuariamente si aggiunge una ragazza rumena seguiti da un'insegnante della scuola, con funzione di docente di sostegno. Nonostante il lungo soggiorno in Italia, non hanno apparentemente una buona conoscenza dell'italiano. Questo giudizio, espresso dall'insegnante, era motivato dal fatto che i ragazzi non parlavano mai spontaneamente e, se sollecitati, rispondevano a monosillabi. Il secondo gruppo era costituito da un ragazzo rumeno, in Italia da tempo, con una buona competenza in italiano, definito dall'insegnante 'molto chiuso' e 'tendente a isolarsi' e da uno marocchino, arrivato in Italia all'inizio dell'anno scolastico, con scarse competenze linguistiche, compensate da una forte volontà di partecipazione. Entrambi appartengono alla stessa classe e sono seguiti, al pomeriggio, dall'insegnante di lettere. La disparità di competenze linguistiche rende più difficile il compito dell'insegnante; in precedenza era stato tentato il raggruppamento per livello di conoscenza dell'italiano, organizzando gruppi più numerosi provenienti da diverse classi, ma - **a detta degli insegnanti** - si era rivelato un fallimento, in quanto i ragazzi tendevano a raggrupparsi a seconda della nazionalità e ad isolarsi dal resto del gruppo. E "dato che l'unione fa la forza" [sic!], diventava quasi impossibile mantenere una certa disciplina.

Gli insegnanti, come si diceva, si lamentano della scarsa partecipazione degli allievi, a volte descritta come 'mancanza di collaborazione' o 'assoluta passività'; non solo sono preoccupati per la limitata rispondenza degli allievi, ma sono anche infastiditi, in quanto fanno gratuitamente questo doppio lavoro proprio per aiutarli.<sup>6</sup> Il problema identificato in quelle classi è noto, riguarda infatti tutte le situazioni in cui alcuni studenti ricevono un insegnamento che li differenzia dal gruppo maggioritario: ad esempio l'insegnamento delle *heritage languages* nelle società multiculturali o, come nel nostro caso, i corsi di sostegno nella lingua del paese di immigrazione (ad es. Skutnabb-Kangas & Cummins 1988, Tosi 1995); le 'resistenze' degli allievi stranieri, in parte indipendenti dalla cultura d'origine e dal tipo di corso frequentato, derivano dal percepire queste attività, che costituiscono un percorso diverso da quello dei compagni, come una punizione o un voler sottolineare negativamente la loro diversità. Le proposte didattiche per superare il problema, derivate da esperienze in diversi contesti migratori, sono connesse al clima di classe creato dall'insegnante (insegnamento prevalentemente dialogico, stretta connessione fra insegnamento linguistico e culturale, recupero in chiave

---

<sup>6</sup> E' un esempio chiaro di come le carenze istituzionali (in questo caso la mancata erogazione di fondi per il sostegno linguistico a studenti stranieri) incidano negativamente non solo sulla quantità e qualità dei servizi offerti, ma anche sulla relazione insegnante /allievi.

didattica del vissuto familiare dell'allievo, valorizzazione - **fuori dalla classe** - delle attività svolte) e da progetti di sistematici collegamenti bidirezionali fra il percorso comune a tutta la classe e le attività di integrazione o di sostegno: ciò che l'allievo straniero fa nelle ore pomeridiane deve diventare oggetto di discorso anche nel percorso di base. Nel nostro caso si è prestata attenzione al clima di classe, inteso come

[...] l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano in quel contesto. Questi tipi di 'comunicazioni interpersonali' sono generati dalle convinzioni di ciascun ragazzo e in particolare da quelle dell'insegnante. Sostanzialmente i climi che l'insegnante può promuovere con il suo atteggiamento possono essere di tre tipi: a) un clima individualistico rinunciatario; b) un clima competitivo aggressivo; c) un clima democratico cooperativo. Ognuno di questi climi è presente nella scuola, ma occorre fare attenzione a quello che è il clima prevalente" (Lidio Miato - IPRASE Trentino)

Come in tutte le classi in cui sono presenti allievi stranieri, il discorso dell'insegnante si sviluppa sia come contributo di conoscenze sui contenuti disciplinari, sia come occasione per l'apprendimento linguistico, sia ancora come occasione di riflessione metalinguistica e metacomunicativa (Cicurel 1990). Nelle due classi osservate, però, la dimensione informativa sui contenuti disciplinari è largamente dominante, anche a scapito della componente linguistica. Nonostante il gruppo molto piccolo, che dovrebbe favorire una dimensione dialogica, la lezione tende a configurarsi come un'esposizione di contenuti, da cui, spesso, si dipartono aneddoti e racconti sul proprio vissuto ("per rendere più leggera la lezione", nelle parole dell'insegnante). Le domande sono per lo più di verifica di conoscenze disciplinari. Domande esplorative finalizzate a una co-costruzione di conoscenze o richieste di vere informazioni sono rare e quando ottengono una risposta, questa è raramente valorizzata.

#### *b) Il progetto di osservazione*

La classe, su richiesta degli insegnanti, è stata seguita per l'intero percorso da un osservatore esterno: una laureanda della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna, che dopo la laurea, ha proseguito l'attività come partecipante a un tirocinio formativo.

Dato il tipo di problema posto (cercare di capire perché gli studenti sono 'passivi'), l'osservatore esterno è funzionale per varie ragioni. Innanzi tutto per meglio articolare il problema in quanto formulazioni generiche come 'lo studente non partecipa' o 'non collabora' non permettono di ipotizzare strategie rimediali: è necessario entrare nei dettagli, cercando di capire se gli studenti

non collaborano mai, o se ci sono situazioni in cui sono più partecipativi: si deve, cioè capire se il comportamento varia in dipendenza dalle attività proposte, dagli argomenti che vengono trattati, dalle modalità di interazione con l'insegnante e gli altri allievi. Anche se sarebbe proficuo (ed economico) è difficile che queste osservazioni possano essere condotte sistematicamente dall'insegnante di classe, in quanto è impegnato a fare lezione ed è spesso privo di conoscenze e di strumenti che permettano contemporaneamente lo svolgimento dell'attività didattica e la documentazione dell'esperienza per la successiva analisi. In secondo luogo, l'osservatore esterno offre un altro punto di vista sulla situazione, più distaccato emotivamente, che aiuta a 'triangolare' i dati (Elliott 1993)<sup>7</sup>, mettendo a confronto interpretazioni diverse dello stesso evento.

La studentessa/osservatrice, quindi, ha registrato le lezioni, ha preso appunti durante le attività, annotando in particolare il comportamento non verbale dei partecipanti, ha avuto colloqui sistematici con gli insegnanti coinvolti e ha collaborato saltuariamente con loro nella gestione delle attività didattiche. Ha parlato con gli allievi senza la presenza degli insegnanti e li ha osservati anche fuori dalla classe di sostegno, nella relazione con altri insegnanti e con i compagni. Ha avuto contatti informali con altri insegnanti della scuola, impegnati nelle classi regolari in cui partecipavano alla mattina gli studenti stranieri. Parte delle lezioni sono state successivamente trascritte con una trascrizione 'larga' (Zorzi 2001), cioè una trascrizione che rende conto di tutte le 'parole dette' dai partecipanti, ma tralascia la maggior parte dei dettagli conversazionali (lunghezza delle pause e delle sovrapposizioni, varietà dei vocalizzi non lessicalizzati, false partenze, ecc.), compensando - a volte - **la perdita di informazione con commenti ricavati dalle note sul campo.**

### *c) Alcuni risultati*

Limitandoci, come si diceva, all'osservazione del clima di classe, attraverso l'analisi delle registrazioni, le note sul campo e i colloqui con i docenti, si sono identificate (fra le altre) due situazioni ricorrenti in cui gli studenti, anche se chiamati direttamente in causa non reagivano irritando l'insegnante: in presenza di rimproveri nel formato di minacce scherzose e quando erano coinvolti in discorsi sul proprio paese.

<sup>7</sup> La triangolazione "è la raccolta di osservazioni, resoconti di una situazione (o qualche suo aspetto) da vari angoli e prospettive, al fine di operare un confronto. Per esempio un insegnante può utilizzare per una data attività di insegnamento il punto di vista suo personale, il punto di vista degli alunni e quello di un osservatore esterno" (Elliott 1993: 112).

Osserviamo con qualche dettaglio alcuni esempi.

### *Minacce scherzose*

L'umorismo e lo scherzo possono contribuire alla costruzione di un buon clima di classe: numerosi studi (ad es. Powell & Andersen 1995, Kristmanson 2000) hanno sottolineato come in molti contesti riducano l'ansia e sviluppino un atteggiamento positivo verso la lingua da imparare. Questa reazione positiva, però, non può essere indiscriminatamente generalizzata: altri studi, al contrario, hanno infatti messo in evidenza come l'umorismo dell'insegnante possa addirittura esasperare l'asimmetria dei ruoli:

[...] we need to remind ourselves that students are in a much more precarious position in the classroom than teachers. This reality reflects both role disparity and the system of evaluation and grading. Students participate from a position of vulnerability. **They experience stress, anxiety, ambiguity, and uncertainty. In this context, humor may be an additional overload for students who are having enough trouble tackling the basics, let alone trying to figure out why something is funny.** [...] Sarcasm, by the way, is another tricky and subtle humor device, mostly conveyed by tone of voice and not the literal meaning. *Students appear to be less comfortable with teacher sarcasm.* (Civikly-Powell 1999 - corsivo mio)

I dati analizzati nel periodo d'osservazione hanno mostrato come certe forme scherzose, in particolare i rimproveri che prendono forma di minacce 'esagerate', non solo non portano a reazioni positive (risate, segnali di serenità o altro),<sup>8</sup> ma portano sistematicamente al silenzio, spesso accompagnato da segnali di imbarazzo. Anche se queste disfluenze conversazionali (a una battuta, infatti, si dovrebbe ridere) non sono mai commentate esplicitamente, i dati raccolti dall'osservatore permettono di vedere come, a seconda del loro formato, le minacce scherzose siano problematiche per ragioni diverse. Lo studente infatti può:

- non riconoscere la forza illocutoria perché il contenuto proposizionale non è accessibile
- non riconoscere la forza illocutoria perché non collega l'enunciato contenente la minaccia al suo comportamento
- non riconoscere il livello di indirettezza di un atto linguistico
- non avere spazio discorsivo per manifestare una qualsiasi reazione (dal

<sup>8</sup> Usualmente il rimprovero formulato come minaccia scherzosa (ad es. "se sbagli il congiuntivo ti uccido"), viene percepito dagli studenti italiani come meno grave di un rimprovero seriamente argomentato. Anche in questo caso, però, la risposta più comune è il silenzio; ciò che cambia è l'atmosfera che si crea nella classe.

divertimento, all'incomprensione, alla paura, al disaccordo ecc.)

- non sapere come reagire

Molto spesso sembrano compresenti più motivazioni. Nell'esempio seguente, tratto da una lezione di ripasso di storia ai due allievi cinesi, l'insegnante sollecita informazioni sui campi di concentrazione. Alla domanda 'Chi ci andava lì?' segue una pausa lunga (5 secondi), seguita da 'Non mi ricordo'. L'insegnante reagisce con una minaccia, il cui contenuto proposizionale è proprio l'argomento della domanda a cui lo studente ha dichiarato di non saper rispondere; fa quindi seguire, senza soluzione di continuità, un'altra domanda sempre sullo stesso tema. Lo studente non ha alcuna possibilità di reagire: molto probabilmente non si ricorda (o non sa spiegare) che cos'è un campo di concentrazione, l'intonazione della minaccia non è marcata, e quindi può non aver capito neppure che l'insegnante lo sta rimproverando, e - comunque - l'insegnante non gli lascia alcuno spazio.

I: [...] che si chiama concentrazione (.) campo di concentrazione. Era uno dei primi. (3) Chi ci andava lì?

(5)

S: Non mi ricordo

I: **Vi ci metterei in quel campo di concentrazione** [*proferito in tono neutro, né scherzoso, né minaccioso*] In un campo di concentrazione chi ci stava? Perché noi andiamo a visitare dei campi di quelli che noi chiamiamo campi di CONCENTRAMENTO?

(2)

S: Non lo so

L'esempio seguente presenta una struttura molto simile al precedente (domanda / risposta fallimentare / rimprovero seguito da spiegazione di contenuti): un'ammissione di ignoranza dello studente porta a una minaccia scherzosa dell'insegnante. La formulazione (una libera variazione di 'tirare il collo a un pollo') è seguita da una richiesta perentoria, a cui non viene dato il tempo di rispondere, perché l'insegnante prosegue con una lunga spiegazione.

I: Cos'è un'attività economica?

S: Non lo so. Veramente.

I: Non lo sai. **Guarda io ti farei il collo come a un pollo**, scusa eh, dimmelo! Economiche vuol dire che si trae denaro per vivere, capisci? L'economia è la::: l'ambito di sopravvivenza (*la spiegazione prosegue con un lungo monologo dell'insegnante...*)

A volte il rimprovero riguarda non tanto l'ammissione di ignoranza, quanto le modalità di risposta: monosillabi, che segnalano o conoscenze limitate

o scarsa partecipazione. Nell'esempio seguente l'insegnante pone due domande successive, senza dare il tempo di rispondere alla prima ("quali prodotti vengono estratti dal sottosuolo", "Ci sono miniere in Cina?"). Lo studente risponde in maniera minimale ("Sì") alla seconda. L'insegnante sollecita un'aggiunta di informazioni, seguita da 2 secondi di silenzio. Questa pausa porta l'insegnante a produrre un enunciato interpretabile sia come sollecito sia come rimprovero ("non lo so bambini"). Seguono 8 secondi di silenzio e un nuovo tentativo fallimentare ("ditemelo perché sono anche molto interessata"). Il successivo silenzio porta a un minaccioso rimprovero che dovrebbe scuotere l'apatia degli studenti ("Vi manderei dieci anni in miniera, così vi svegliate"). A parte il fatto che non è assolutamente certo che per lo studente cinese 'mandare in miniera' abbia le stesse valenze negative che ha nell'immaginario italiano; a parte - ancora - il fatto che definire il bambino immigrato con difficoltà linguistiche "bello tranquillo e viziato" può non coincidere con l'immagine che il bambino ha di se stesso, due fatti interazionali sembrano rilevanti: innanzi tutto l'insegnante rivolge la domanda a un solo ragazzo cinese (che non risponde), ma rimprovera entrambi i partecipanti; in secondo luogo, dopo il rimprovero non lascia spazio di reazione e neppure si assicura che lo studente abbia capito sia di essere rimproverato, sia l'enunciato con cui tale atto è proferito. Determina, così, come unica reazione possibile, il silenzio.

I: In Cina si estrae una grande quantità di (.) quali prodotti vengono ESTRATTI DAL SOTTOSUOLO? Ci sono miniere in Cina?

S: Sì

I: Di che? (2) non lo so bambini (8) e:: cioè veramente ditemelo perché sono anche molto interessata (5). Sapete cosa penso? **Che vi manderei dieci anni in una miniera.** Così vi svegliate che siete qua belli tranquilli viziati

*(segue una serie di informazioni sulle risorse della Cina)*

In breve, questa forma di rimprovero inibisce la partecipazione degli studenti, non tanto o non solo per l'aggressività verbale - a volte neppure compresa per l'inaccessibilità del contenuto proposizionale - quanto perché si tratta di segmenti linguistici non negoziati, enunciati proferiti più come reazione emotiva dell'insegnante, che come contributo 'educativo', che deve quindi essere compreso. La battuta, invece di favorire un buon clima di classe alleggerendo il rimprovero, aggiunge un'ulteriore difficoltà alla comprensione dell'evento. **I nostri esempi mostrano come siano state disattese tutte le raccomandazioni didattiche sull'uso dell'umorismo in classe** (Kaufman 2002): "Make sure the humour is relevant, otherwise it can distract from learning; culturally/socially sensitive, not racist or sexist; laugh

“with” not “at”, do not center out and ridicule; use proper judgement and stay at, not over the line”.

#### *Informazioni e commenti sul paese di provenienza*

Un secondo tipo di situazioni problematiche riguardano le informazioni e i commenti che l'insegnante 'offre' agli studenti sul loro paese e la loro cultura. Sono informazioni a volte corrette, a volte sbagliate, sempre - comprensibilmente - limitate, che riflettono il punto di vista dell'insegnante sulla vicende storiche, politiche ed economiche del paese. Il rapporto dell'insegnante con la cultura d'origine dei bambini immigrati è, per dirla con Favaro (2003:34), caratterizzato da alcuni nodi critici che fanno riferimento a un approccio di tipo *culturalista*, che presenta le altre culture come immobili, fissate nel tempo, rigide e reificate; un approccio di tipo *differenzialista*, che sottolinea, nell'incontro educativo, soprattutto le differenze e procede sulla base di confronti e paragoni fra “noi” e “gli altri”, anziché esplorare le innumerevoli analogie che segnano le storie di vita di ciascuno, qualunque sia la sua origine; un'*enfasi sull'identità etnica*,<sup>9</sup> che considera gli individui (soprattutto chi viene da lontano) ostaggi delle loro origini, e non immersi, come tutti, nei percorsi di individuazione e di sviluppo, che si nutrono di scambi, reciprocità e cambiamenti.

Sul piano didattico, i nostri dati hanno mostrato come questi 'nodi critici', portino a due comportamenti interconnessi, che sembrano informare tutto il discorso dell'insegnante: innanzi tutto presumere che lo studente conosca - in quanto cinese / rumeno/ marocchino ecc. - molte cose sulla propria cultura, o per lo meno ne sappia quello che sa 'la maggioranza degli italiani'. Ciò è irrealistico per numerose ragioni: l'età dei ragazzi giustifica largamente la loro ignoranza; la scolarizzazione nel paese d'origine può sviluppare abilità e contenuti diversi da quelli italiani (ad es. in Cina la geografia non è insegnata nei primi 5 anni di scuola); in particolare per quanto riguarda gli avvenimenti politici ed economici, non c'è alcuna ragione per pensare che nei due paesi a confronto siano date le stesse notizie, né che abbiano la stessa circolazione o lo stesso impatto sociale, né, ancora che l'allievo abbia avuto accesso all'informazione. Da questa presunzione deriva un secondo atteggiamento: il rimprovero per le conoscenze non condivise. Infatti, se lo studente non ha le informazioni, non ha un'opinione o non dà segno di condividere quella dell'insegnante (ad esempio quando non capisce

---

<sup>9</sup> L'enfasi sull'identità etnica può incidere addirittura sui programmi d'esame: ad esempio, nel contesto analizzato, gli studenti italiani devono approfondire lo studio di un paese extraeuropeo a loro scelta, per presentarlo all'esame di terza media; gli studenti cinesi, invece, all'esame devono 'portare' la Cina e i marocchini il Marocco. Anche se nelle intenzioni è una strategia facilitativa, in realtà carica lo studente non solo delle difficoltà inerenti al compito didattico, ma anche delle aspettative (del tutto ingiustificate) sulle pregresse conoscenze relative al loro paese.

letteralmente di che cosa si sta parlando), l'insegnante tratta la reazione dello studente come manifestazione della più assoluta ignoranza o come atto di insubordinazione: atteggiamenti in entrambi i casi da rimarcare.

Dalle trascrizioni emergono (a grandi linee) due modalità di intervento dell'insegnante relative alla cultura dello studente: un ampliamento di un concetto espresso dallo studente e la presentazione di nuove informazioni, prodotte - si direbbe - per associazione di idee dell'insegnante, in quanto non evidentemente collegate all'attività didattica in corso. Nel primo caso, l'insegnante fa un'affermazione 'conclusiva': si tratta di commenti o di riformulazioni (introdotte per lo più da *quindi* o da *cioè*) al termine di una spiegazione o di una sequenza domande / risposte. Anche quando il contenuto non è favorevole verso la cultura dell'allievo, non viene lasciato spazio per repliche o manifestazioni di disaccordo; non compaiono neppure azioni rimediali (minimizzazioni o scuse) da parte dell'insegnante. Nella maggior parte dei casi non si assicura neppure che lo studente abbia capito le sue parole. Guardiamo un esempio:

I: Ma quindi voi non andate alla moschea, non avete un capo che vi segue (.) o che voi seguite

S: no

I: no

S: siamo liberi quando vogliamo andare. Però è importante

I: però è importante andare, però siamo liberi di non andare

S: Sì. Dice che se è in casa prendi solo un (.) (*incomprensibile*), cioè un (??) se vai nella moschea prendi forse ventisette

I: **quindi quando vai in paradiso ci sono più vergini che ti aspettano** (*tono marcatamente ironico*). Va bene. E te, invece?

L'insegnante riformula un concetto faticosamente espresso dallo studente ('i musulmani non sono obbligati ad andare a pregare nella moschea, ma è meritevole farlo') tramite una battuta - squallido luogo comune - che banalizza il concetto. Fa seguire un segnale di chiusura dell'argomento (*Va bene*) e si rivolge a un altro studente.

Nel secondo caso, come si diceva, il commento o l'informazione sulla cultura dell'allievo non hanno un immediato collegamento con l'attività in corso, ma vengono offerti per espandere - si suppone - le loro conoscenze. Nell'esempio che segue, l'attività didattica in corso consisteva nel far identificare allo studente sulla carta geografica i confini della Cina. Lo studente ha indicato la Mongolia, la risposta è stata approvata dall'insegnante che, a questo punto, introduce un nuovo argomento, marcando con esitazioni e formulazioni preparatorie la transizione (*eh, ma la sapete tutta la tragedia del Tibet*). Definito l'argomento, apparentemente ignoto agli studenti, fa seguire un giudizio negativo fortemente marcato:

- I: bene, allora... ad occidente... la Cina con cosa confina?  
 S: India  
 I: e poi in particolare?  
 S: ??  
 I: prego?  
 S: Mongolia  
 I: Mongolia, bravo. **Eh ma la sapete tutta la tragedia del Ti(bet) ... no (.) perché i cinesi sono stati molto stronzi eh per la verità** (*l'insegnante è rivolta ai due ragazzi cinesi, ma lancia uno sguardo 'di intesa' all'osservatrice, che non si associa*) voglio dire e::: col Tibet siam messi male bambini e::: male male male che a me mi è venuto un gran nervoso. Ma comunque insomma. Andiamo avanti (*indica la carta geografica*)

In questo caso, le note prese dall'osservatore sul 'non verbale' (direzione del discorso e sguardi) permettono di capire perché - diversamente dal solito - l'insegnante sviluppa una sequenza rimediale dopo un'affermazione palesemente negativa (*i cinesi sono stati molto stronzi*): nell'interazione, infatti, prima cerca di coinvolge l'osservatore a sostegno della propria opinione, ma poiché non compaiono segnali d'accordo, diventa rilevante una mossa rimediale: l'insegnante cerca così di minimizzare l'aggressione verbale con disfluenze e marche di riformulazione (*e... , voglio dire*), con un 'noi' inclusivo (*col Tibet siam messi male bambini*), con una giustificazione 'colloquiale' (*a me mi è venuto un gran nervoso*) e con demarcativi di transizione a un altro argomento (*ma comunque insomma*) che segnalano la volontà di non insistere più su un tema così spiacevole.

Al di là delle differenze di posizione sequenziale e di coerenza topicale, si ripresenta anche in questi esempi la stessa caratteristica già identificata per le minacce scherzose: più che un contributo per una condivisione o un confronto di conoscenze, l'enunciato dell'insegnante si configura come un commento gratuito, rispetto al quale lo studente non può fare altro che rimanere in silenzio: non è stata negoziata l'accessibilità dell'informazione e gli è - comunque - negato uno spazio di replica.

Diversa è l'organizzazione delle sequenze in cui l'insegnante chiede conferma all'allievo di una sua ipotesi o di informazioni in suo possesso; la struttura di base è costituita da un'affermazione relativa alla politica o alla società d'appartenenza dell'allievo, seguita da una richiesta di conferma esplicita, o da una pausa che sollecita implicitamente lo studente a reagire. Se lo studente segnala accordo l'insegnante prosegue nel suo discorso; se tace o segnala disaccordo, l'insegnante replica squalificando lo studente o la cultura. Nell'esempio che segue, l'insegnante, per spiegare ai due allievi cinesi il concetto di dittatura emerso dalla lezione di storia sul nazismo, prende

come esempio il comunismo cinese: ricorda Mao Tse Tung e l'uccisione degli studenti dissidenti in piazza Tien An Men; conclude il lungo discorso, costellato da digressioni terminologiche, affermando che *"quindi la Cina era in fondo una dittatura"*. Seguono tre secondi di silenzio e un debolissimo 'no' di uno dei due studenti:

I: [...] Cos'è una dittatura? Stiamo facendo italiano storia geografia. Vogliamo farla bene. Che cos'è una dittatura?

*(dopo 4" di silenzio, l'insegnante prosegue con una lunga spiegazione di dittatura).*

I: Mi sono spiegata ragazzi? Allora proviamo a pensare (.) oggi nel mondo ci sono delle dittature (3) *(rivolta al ragazzo cinese)* Ci sono secondo te ?

S: Sì

I: sì. Ce ne sono. Ce ne sono tante. Ce n'è tante nel (.) in America meridionale (3) .la Cina è stata in fondo boh fino a dieci anni fa quanto sette otto anni fa una dittatura. Perché c'era::: come si chiamava ::: (.) il vostro, quel (.) la chiamavano repubblica popolare cinese ma in fondo non era un paese libero, la gente non viveva libera in Cina perché doveva pensare come diceva::: Mao per esempio (2). Insomma, oh lo sapete che c'è stata una grande rivoluzione di studenti un po' di tempo fa. Che nella piazza di Tien An Men hanno manifestato il loro dissenso

*(segue una complessa spiegazione sulla parola 'dissenso')*

Questi studenti che manifestarono, cioè che andarono in piazza a e dissero in tutti i modi di non essere d'accordo furono uccisi (.) quindi la Cina era in fondo una dittatura (3)

S: (no ??)

I: non sei d'accordo.

S: No

I: Eh, lo so perché io ti conosco dall'anno scorso (.) senti, ma i tuoi genitori sono venuti in Italia per quale ragione?

S: lavoro

I: va be', allora (.) andiamo avanti

L'insegnante riformula il 'no' con l'espressione *'non sei d'accordo'* pronunciata in tono discendente: si tratta di un invito all'autocorrezione. Lo studente, invece, ribadisce il 'no'. L'insegnante sembra giustificare questa posizione, sulla base di conoscenze pregresse, ma lo invita a modificare la risposta cercando di far dire allo studente che i suoi genitori sono venuti via dalla Cina per ragioni politiche. Alla domanda diretta (introdotta da un '*sentì*' che focalizza il punto che intende mettere in rilievo) lo studente risponde con una motivazione esplicita, diversa da quella che l'insegnante voleva sentir dire: 'i miei genitori sono venuti via dalla Cina per lavorare'. Questa risposta non è apprezzata: il contenuto non viene ripreso né elaborato e l'argomento viene chiuso con un *"va be"*, seguito da un demarcativo *'allora'* e il cambio d'argomento.

Per sintetizzare, dagli esempi analizzati di minacce scherzose e di commenti sulla cultura degli allievi emerge una costante: l'insegnante costruisce il discorso in modo tale da non lasciare spazio agli studenti non accerta la loro comprensione (non chiede se hanno capito, né fa domande indirette per verificarlo); non lascia spazio per eventuali reazioni proseguendo ininterrottamente nel proprio discorso; in caso di disaccordo non elabora la posizione dello studente (non chiede ad esempio di motivare o spiegare posizioni diverse) ma la tratta semplicemente come una risposta 'sbagliata'. Tutto ciò sembra contribuire alla cosiddetta passività dello studente. Non si sta in nessun modo affermando che le modalità discorsive dell'insegnante siano l'unica causa della scarsa partecipazione degli studenti, ma sicuramente creano momenti in cui il clima di classe tende all'*individualistico-rinunciatorio*, riducendo quelle occasioni di interazione verbale, che favoriscono, oltre all'apprendimento della seconda lingua e dei contenuti disciplinari, le forme di socializzazione indispensabili per un'accettabile convivenza. Averle identificate è premessa necessaria per ipotizzare azioni pedagogiche.

Un'ultima, doverosa, precisazione: nel momento in cui un progetto d'osservazione si focalizza su un problema della classe, vengono isolati punti critici, difficoltà, inadeguatezze e incompetenze di allievi e insegnanti, proprio al fine di identificarli perché siano più facilmente superati. Ciò non si configura come giudizio negativo né sugli allievi, né sugli insegnanti osservati, né tanto meno, sugli insegnanti in generale: non solo le competenze degli insegnanti sono estremamente varie, ma lo stesso insegnante alterna nello spazio della lezione un largo spettro di modalità discorsive e comportamentali, modalità che, al momento dei suggerimenti didattici, saranno opportunamente valorizzate come esempio di buona pratica.

#### 4. In conclusione

Attraverso il resoconto di un progetto d'osservazione, finalizzato alla descrizione di un problema scolastico, si è cercato di mostrare come strumenti linguistici adeguati possano dar conto delle modalità d'interazione fra insegnante e studenti e - allo stesso tempo - vedere come queste modalità contribuiscano a determinare la struttura di partecipazione costitutiva del 'clima di classe'. Per arrivare a tale generalizzazione ci si è valse di alcuni strumenti analitici a cui si riferisce la microanalisi etnografica: quelli derivati dall'analisi della conversazione ci hanno aiutato, ad esempio, a vedere il *timing* dell'interazione (l'insegnante non lascia il tempo allo studente per intervenire); quelli derivati dall'analisi del contesto in senso lato hanno permesso di identificare la variabilità del comportamento degli allievi nelle

classi regolari e nelle classi recupero e riferendoci al contesto del discorso in atto hanno evidenziato alcuni assunti aprioristici dell'insegnante (i bambini cinesi, marocchini ecc. dovrebbero essere informati su molti aspetti della loro cultura) che riflettono una stereotipizzazione dell'allievo; la descrizione goffmaniana della struttura di partecipazione ha chiarito come l'insegnante modifica il proprio comportamento discorsivo a seconda del coinvolgimento o meno dell'osservatore (solo quando è coinvolto l'osservatore, l'insegnante 'rimedia' alla propria aggressività verbale). Da tutto ciò emerge che l'insegnante ha una concezione 'trasmissiva' dell'insegnamento - confermata dalle trascrizioni integrali delle lezioni caratterizzate dai suoi lunghissimi monologhi - **e non vede l'apprendimento dello studente come una co-costruzione di significati** che lei stessa dovrebbe sollecitare: il punto da affrontare, allora, non è tanto la passività dello studente (anche questa co-costruita!) quanto la variazione delle modalità di insegnamento.

## BIBLIOGRAFIA

- BATESON, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, New York, Ballantine.
- BLUMER, H. (1969), *Symbolic Interactionism*, Berkeley, University of California Press.
- CARONIA, L. (2000), "Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi" in E. Nigris (a cura di), *L'educazione interculturale*, Torino, Paravia:17-72.
- CIACCI, M. (1983), "Significato e interazione: dal behaviorismo sociale all'interazionismo simbolico", in Ciacci (a cura di), *Interazionismo simbolico*, Bologna, Il Mulino.
- CICUREL, F. (1990), "Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement" in Dabéne et al (éds) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier- Crefid: 22-52.
- CIVIKLY-POWELL, J. (1999), *The Lighter Side of Learning* <http://www2.nea.org/he/adv099/adv09908/feature.html>
- ELLIOTT, J. (1993), "La ricerca azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole", in Pozzo G. & Zappi L. (a cura di) *Elliott, Giordan, Scurati. La ricerca azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino, Bollati Boringhieri: 95-120.
- ERICKSON, F. (1992), "Ethnographic microanalysis of interaction" In *The handbook of qualitative research in education*, in D. Le Compte, W. Millroy & J. Preissle (eds.) New York, Academic Press: 201-225.
- ERICKSON, F. (1996), "Ethnographic microanalysis" in McKay S.L. & Hornberger N.H. (eds.): 283-306.
- ERICKSON, F & J. Schultz (1982), *The counselor as a gatekeeper: social interaction in interviews*, New York, Academic Press.
- FAVARO, G. (2003), "L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria", in Favaro & Luatti (a cura di): 21-37.

- FAVARO, G. & LUATTI, L (a cura di) (2003), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.
- FRAVEGA, E. & QUEIROLO PALMAS L. (a cura di) (2003), *Classi meticce - Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- GOODWIN, M. H. (2001) "Partecipazione / participation", in A. Duranti (a cura di) *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma, Meltemi: 245-250
- HOFSTEDE, G. (1984), *Culture's consequences*, New York, Sage.
- HOFSTEDE, G. (1991), *Cultures and organizations*, London, McGraw-Hill.
- KAUFMAN, D. (2002), *Using Humour in Teaching* <http://www.sfu.ca/lidc/research/kaufman/UsingHumour.html>
- KRISTMANSON, P. (2000), "Affect in the Second Language Classroom: How to create an emotional climate", *Reflexions*, 19, 1.
- McKAY, S.L. & HORNBERGER N.H. (eds.) (1996), *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MEAD, G. H., 1934/1967 *Mind, Self, & Society*, The University of Chicago Press
- LIDIO MIATO "Star bene a scuola: uno strumento per misurare il clima di classe" - IPRASE Trentino <http://www.iprase.tn.it/old/ricerca/Miato.asp>
- POWELL, J. P. & ANDERSEN L. W. (1995), "Humour and Teaching in Higher Education", *Studies in Higher Education*: 10. 79- 90.
- RILEY, P. (1989), "Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors": in W. Oleksy (ed), *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 231-249.
- SCHUTZ, A. 1971, *Collected papers*, The Hague, Martinus Nijhoff, trad. it. *Saggi sociologici*, a cura di A. Izzo, Torino, UTET, 1979.
- SEGRE, S. (2001) "Fenomenologia e interazionismo simbolico", Comunicazione tenuta al Seminario di Studi su Fenomenologia e teoria sociologica Modena, 23 febbraio 2001.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (eds). (1988), *Minority education: From shame to struggle*, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- THOMAS, J. (1983), "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- TITONE, R. (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola Editrice.
- TOSI, A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
- ZORZI, D. (2001), "Modelli etnografici per la ricerca in classe", in *LEND - Lingua e Nuova Didattica*, 3, 2001, 67-78.
- ZORZI, D. (2004), "Studi conversazionali e interpretazione", in *Strumenti linguistici per l'interpretazione* (a cura di G. Bersani Berselli, G. Mack e D. Zorzi), Bologna, CLUEB: 73-89.
- ZORZI, D. (in stampa) "La classe come ambiente di apprendimento attraverso l'interazione orale", Atti del Convegno *Se la scuola incontra il mondo*, Firenze, Febbraio 2004.



## **L'analisi del discorso in quanto approccio interdisciplinare nella glottodidattica interculturale**

IRENE THEINER  
Università di Bologna

### **Introduzione**

Il titolo del convegno mette subito in evidenza che al giorno di oggi non è più pensabile insegnare una lingua straniera come se fosse un codice storico, dalla validità permanente. Non è soltanto un insieme composto da sistema lessicale e regole grammaticali, che – nella migliore delle ipotesi – “galleggia” come un'isola in un contesto, ma è, a tutti gli effetti, un fenomeno socioculturale, e come tale, dinamico e soggetto a molteplici variazioni.

Come si spiega che gli utenti di una lingua sentano determinati modi di vedere e di classificare il mondo, di agire con le parole, come “logici” e “naturali”, quando non lo sono affatto per parlanti di altre lingue (Raiter, Zullo, 2004: 186)? Per rispondere a questa domanda da una prospettiva interculturale serve articolare strumenti teorici e metodologici sviluppati dalle discipline che studiano la cultura da varie angolature.

### **L'analisi critica del discorso<sup>1</sup> tra interculturalità e interdisciplinarietà**

Per molto tempo si è pensato che ogni gruppo umano possedesse una cultura uniforme, dalla quale derivasse la propria identità. Oggi, diventa sempre meno plausibile concepire la cultura come un sistema olistico, coeso, atemporale; cioè, come un'entità definita e definitiva. “Il termine cultura perde così il potere di rappresentare, in forma ampia e generale, una popolazione o gruppo nella sua totalità” (Duranti: 47-48). L'attuale accelerarsi della circolazione di persone e di beni (materiali e simbolici) ci porta a ripensare la cultura in termini processuali e relazionali, come un insieme di sistemi di mediazione simbolica (Duranti: 47, Crespi: 19) che gli

---

<sup>1</sup> D'ora in avanti, ACD.

individui e i gruppi producono per “costruire, interpretare e reinterpretare la loro esperienza” (Callari Galli 1998: 175).

Per comunicare, quindi, con un gruppo altro, bisognerà “inclure dans le réel la représentation du réel” (Bourdieu, 1982: 136), e più specificamente reintrodurre quanto ci sia di immaginario nel senso di appartenenza a un collettivo (Grimson: 15).

In questo quadro ogni elemento linguistico verrà considerato più che come un entità, come uno stimolo che interagisce con rappresentazioni già immagazzinate per produrne di nuove (Raiter 2003). Le sole categorie linguistiche non bastano più a spiegarci le interazioni attualizzate nei discorsi.

Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls (19-23) hanno stilato un lungo elenco delle discipline sociali che apportano concettualizzazioni e metodologie all'analisi del discorso.

Nell'ACD, che intende il discorso come componente delle pratiche sociali,<sup>2</sup> confluiscono le correnti che hanno sviluppato concezioni dinamiche dei fenomeni socioculturali. Già Foucault (1969: 66) concepiva il discorso come pratica costituente dell'ordine sociale, da studiare in una prospettiva relazionale e storica. Bourdieu (1982, 1984/2002) ha contribuito con il concetto di *habitus*<sup>3</sup> a spiegare i meccanismi per cui un gruppo umano viene portato a percepire caratteristiche e valori costruiti socialmente nel corso della storia, come fossero naturali. Egli ha posto anche la questione del ruolo che spetta alle parole nella costruzione di “choses sociales” nella lotta per la costituzione delle categorie classificatorie. In particolare, la nominazione

[...]en structurant la perception que les agents sociaux ont du monde social, [...] contribue à faire la structure de ce monde et d'autant plus profondément qu'elle est plus largement reconnue, c'est-à-dire autorisée. Il n'est pas d'agent social qui ne prétende, dans la mesure de ses moyens, à ce pouvoir de nommer et de faire le monde en le nommant... ” (1982: 99)

---

<sup>2</sup> Per Fairclough (2003: 25, 205) una pratica sociale è un'attività relativamente stabilizzata costituita dall'articolazione dei seguenti elementi: azioni e interazioni, rapporti sociali, persone (e loro credenze, atteggiamenti, storie, ecc.), mondo materiale, discorso.

<sup>3</sup> L'*habitus* è un sistema di disposizioni durevoli, strutturate nella misura in cui risultano dall'interazione dei soggetti nel tempo, e strutturanti in quanto sono principi generatori e organizzatori di pratiche e di rappresentazioni. (Bourdieu, 1980: 88)

La legittimazione di questo potere di nominare si fonda su valori impliciti che si presuppongono condivisi, perché posti come “naturalisti”. Molto utile sarà, quindi, l’apporto dell’antropologia culturale che “distingue ed isola gli aspetti espliciti dagli aspetti impliciti, la funzione manifesta dalla funzione latente” (Callari Galli 2000 [1993]: 37) per svelare le strategie di legittimazione.<sup>4</sup>

La sociologia della cultura ha dato il suo contributo all’ACD con le riflessioni sul rapporto tra attore sociale e ruolo, quest’ultimo visto come insieme di modelli di comportamento funzionale al mantenimento di un ordine sociale, come elemento essenziale della rappresentazione sociale e come tipizzazione delle forme di azione (Crespi: 90, 119, 125). Come ben ha segnalato Irit Kupferberg,<sup>5</sup> è preferibile il concetto di posizionamento, più dinamico di quello di ruolo.

Van Leeuwen (1996) ha elaborato un “set of relevant categories for investigating the representation of social actors in discourse” dalla complessa articolazione.<sup>6</sup> A queste categorie bisogna aggiungere la modalità e la valutazione, perché il modo in cui un attore sociale si impegna alla verità e alla necessità (modalità) e il suo modo di valutare fanno parte della sua identità discorsiva (Fairclough 2003: 164).

---

<sup>4</sup> Fairclough (2003: 98), basandosi su van Leeuwen e Wodak, distingue quattro strategie di legittimazione: autorizzazione, razionalizzazione, valutazione morale, mitopoiesi.

<sup>5</sup> Rimando al suo intervento in questo convegno.

<sup>6</sup> Le categorie fondamentali sono:

- l’esclusione o l’inclusione (con i vari livelli);
- il ruolo attivo o passivo (che si possono realizzare attraverso il ruolo grammaticale di partecipante (partecipazione), con complementi introdotti da preposizioni o locuzioni prepositive come “da” o “da parte di” (circostanzializzazione) e con aggettivi o pronomi possessivi (possessivizzazione);
- l’impersonalizzazione e la personalizzazione, con le loro sottocategorie tra cui:
  - per l’impersonalizzazione: -astrazione,
  - oggettivazione;
  - per la personalizzazione: -nominazione (con diversi gradi di formalità, titolazione),
  - categorizzazione (per funzioni, identificazione [classificazione, identificazione relazionale, identificazione fisica], valutazione),
  - sovradeterminazione
  - associazione e dissociazione,
- per entrambe:
  - generalizzazione
  - specificazione (individualizzazione o assimilazione – come collettivizzazione o come aggregazione).

La glottodidattica, per essere interculturale, deve interessarsi alle strategie che naturalizzano i valori presupposti, impliciti nelle costruzioni discorsive di identità e di alterità. L'aspetto forse più interessante di questo approccio interculturale, è che lo studente dovrà denaturalizzare le proprie strategie discorsive. Questo non significa abbandonarle, bensì acquisire la capacità di collocarle nella loro prospettiva storico-sociale. Quando i propri valori e le proprie modalità non vengono più viste come "date", "naturali" e, quindi, universalizzabili, il dialogo con l'altro, e nella sua lingua, diventa possibile.

### **La pratica didattica**

La prospettiva interculturale si realizzerà non soltanto attraverso una programmazione reticolare e modulare dell'attività didattica, ma anche nell'interazione docente-studente. In aula ogni scambio potrà essere occasione per mettere a fuoco come il discorso attui, attivi e riformuli le rappresentazioni sociali dell'uno e dell'altro.

### **Programmazione**

Per il corso di lingua spagnola della Facoltà di Scienze Politiche (livello intermedio) si parte da fatti sociali concreti, di cui possibilmente gli studenti abbiano una qualche conoscenza. In questo caso il nodo centrale è costituito dalle cause (penale e civile) promosse dalla Compañía de Tierras del Sud Argentino S.A., proprietà del Gruppo Benetton, contro la coppia Atilio Curiñanco e Rosa Nahuelquir, accusata di usurpare 530 dei 900.000 ettari di terra che il gruppo italiano possiede in Patagonia. Pur in presenza di un sistema legale storicamente costituito, che prevede una precisa definizione formale dei titoli di proprietà, normative più recenti di portata internazionale,<sup>7</sup> recepite nella riforma della Costituzione Argentina del 1994,<sup>8</sup> propugnano un'altra concezione del diritto alla terra. Tutto questo si

<sup>7</sup> OIL (1989), *C169 Convenzione su Popoli indigeni e tribali*.

<sup>8</sup> <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/atribuciones.php>: *Constitución Argentina*, Capitolo quarto, articolo 75, paragrafo 17: "Spetta al Parlamento: [...] riconoscere la preesistenza etnica e culturale dei popoli indigeni argentini. Garantire il rispetto della loro identità e del loro diritto ad una educazione bilingue ed interculturale; riconoscere la personalità giuridica delle loro comunità, e il possesso e la proprietà delle terre che tradizionalmente occupano; e regolare la consegna di altre adatte e sufficienti

inserisce in una travagliata storia di conflitti tra *pueblos originarios*,<sup>9</sup> latifondisti prima e aziende (spesso multinazionali) poi, lo stato e ultimamente, anche istanze sovranazionali, come l'Unione Europea, il Foro dell'APEC<sup>10</sup> e altri ancora.

L'aspetto discorsivo della rete di pratiche sociali in cui si colloca la questione, sarà il punto di partenza per lo studio della lingua.

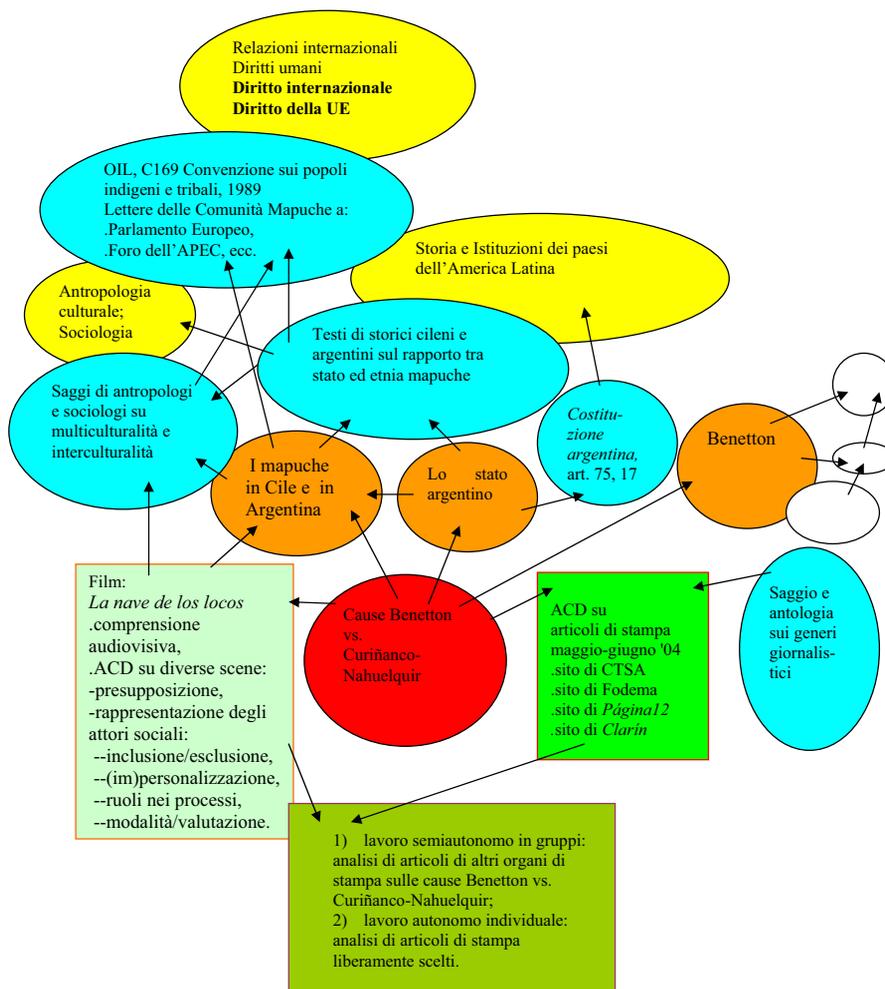
---

allo sviluppo umano; nessuna delle quali sarà alienabile, trasmissibile, né potrà essere soggetta ad oneri o a sequestro. Assicurare la loro partecipazione alla gestione delle loro risorse naturali e agli altri interessi che li riguardano. Le provincie possono concorrere all'esercizio di queste attribuzioni." Traduzione mia.

<sup>9</sup> Ho preferito mantenere il nome che questi gruppi si danno, invece di "indigeni" o "aborigeni".

<sup>10</sup> Sigla di Asia-Pacific Economic Cooperation, al cui Foro i *mapuche* cileni hanno presentato documenti di protesta.

## PROGRAMMAZIONE “RETICOLARE” E MODULARE



I nodi vuoti intorno a Benetton indicano gli elementi con cui gli studenti – attivando proprie esperienze – mettono in relazione questa azienda.

### **Il materiale didattico:**

Tutti i discorsi che lo costituiscono vengono considerati come "nodi" della rete nella quale si posizionano i fatti studiati (rosso), in cui si vedono coinvolti vari attori sociali (arancione). Alcuni di questi "nodi" si collegano ad altre reti di significazione proposte da vari insegnamenti della Facoltà di Scienze Politiche (giallo).<sup>11</sup>

In un'ottica di apprendimento attivo proponiamo agli studenti di compiere analisi su materiale autentico.<sup>12</sup> I saggi di storia, di antropologia e sui generi giornalistici, così come i documenti ufficiali (turchese),<sup>13</sup> saranno oggetto di analisi testuali per riconoscere le sequenze che li costituiscono. L'ACD si applicherà allo studio di un film che racconta un conflitto per la proprietà della terra e di vari articoli di stampa che riguardano le cause Benetton vs. Curiñanco-Nahuelquir (verde).

La domanda a cui si tenterà di dar risposta è: con quali strategie discorsive ciascuna delle parti in causa tenta di legittimare la propria posizione?

### **L'attività didattica:**

#### *I. Lavoro sul film*

L'impiego di materiale audiovisivo ci è apparso particolarmente utile per aprire più canali di percezione e di memorizzazione, attivando non soltanto conoscenze già acquisite o in via di acquisizione da parte di studenti di Scienze Politiche, ma anche esperienze della vita quotidiana.

Il Film, *La nave de los locos*, è una coproduzione argentino-spagnola del 1995, diretta da Ricardo Wullicher. Il copione di Gustavo Wagner si

---

<sup>11</sup> Questa concezione "reticolare" della programmazione didattica si può applicare a qualsiasi ambito di sapere.

<sup>12</sup> Vale a dire, non manuali, né video prodotti apposta per l'insegnamento linguistico.

<sup>13</sup> Il Convenio C169 dell'OIL, l'articolo della Costituzione argentina (vedi nota 7), le lettere delle comunità mapuche al Parlamento europeo, al Foro dell'APEC e ad altre istituzioni.

basa sulla leggenda *mapuche* del *Caleuche*, la nave dei pazzi. Questo film, girato in Patagonia, racconta lo scontro tra un gruppo di *mapuche*, che si rifiutano di abbandonare le proprie terre, e un imprenditore che intende costruire un lussuoso villaggio turistico su un terreno strappato alla riserva mediante la falsificazione di un piano catastale. Il *cacique*, incendia la nascente costruzione per proteggere le terre e – involontariamente – provoca la morte del giovane figlio dell'imprenditore. Una volta portato a giudizio, si rifiuta di difendersi dinanzi alla legge *winka* (bianca) e spera in un avvenimento magico: l'arrivo del *Caleuche*.

La presenza di attori spagnoli, argentini e *mapuche* permette agli studenti di confrontarsi con diverse varietà della lingua spagnola.

Gli studenti vedono prima il film intero, in modo da poter contestualizzare le singole scene che si analizzano in seguito. A titolo di esempio illustrerò il lavoro da svolgere su due scene:

## SCENA 1 (0:38:12-0:39:01)

Nell'ufficio di Agustín (imprenditore spagnolo): Agustín Márquez (A), César Sanabria (S) direttore dell'Ufficio del Catasto Regionale)

Come si presenta il testo dell'esercizio agli studenti	Testo elaborato
<p>A: [ ] no _____ que pagarte ni un centavo { _____ }.</p> <p>S: ¿por?</p> <p>A: yo _____ nuevo acá, pero tú los { _____ } conoces bien y [ ] _____ que haberme dicho que [ ] podían reaccionar así { _____ }.</p> <p>S: _____ { _____ } nunca { _____ } pasó. Además, _____ indio { _____ } loco. ¡Quién lo { _____ } _____ imaginar!</p> <p>A: tú _____ el responsable { _____ }. En vez de _____ un pedazo a la reserva, [ ] debí quedarme con el terreno de al lado. _____ otro me _____ infinitamente más caro { _____ }.<sup>14</sup></p>	<p>A: [YO] no <u>TENDRÍA</u> QUE pagarte ni un centavo {por el "favor" de falsificar los planos}.</p> <p>S: ¿por?</p> <p>A: yo <u>soy</u> nuevo acá, pero <b>tú los</b> {a los mapuche} conoces BIEN y [TÚ] <u>TENDRÍAS</u> QUE haberme dicho que [ELLOS] PODÍAN reaccionar así {tan violentamente, incendiando la construcción}.</p> <p>S: <u>Esto</u> {¿la reacción violenta, el incendio doloso?} nunca {¿desde cuándo antes de ahora?} pasó. Además, <u>ese</u> indio {el cacique Pilcomán} <u>está</u> loco. ¡QUIÉN LO {TODA LA SERIE DE ACONTECIMIENTOS} <u>IBA</u> A IMAGINAR!</p> <p>A: <b>tú eres</b> el responsable {del incendio y de la muerte de Gabriel}. En vez de <u>quitarle</u> un pedazo a la reserva, [YO] DEBÍ quedarme con el terreno de al lado. <u>Éste</u> otro <b>me ha salido</b> INFINITAMENTE MÁS caro {la vida de Gabriel}.</p>

<sup>14</sup> A: non dovrei pagarti nemmeno un centesimo

S: e perché?

A: io sono nuovo qui, ma tu li conosci bene, e dovresti avermi detto che potevano reagire così.

S: questo non è mai successo. E poi, quell'indio è pazzo. Chi l'avrebbe mai detto...

A: sei tu il responsabile. Invece di togliere un pezzo dalla riserva, devo tenermi il terreno a fianco. Quest'altro mi è costato infinitamente più caro.

- 1) visione della scena, eventualmente una prima visione “muta” e in seguito, una seconda visione con completamento delle parole mancanti dal copione (qui sottolineate);
- 2) descrizione dei personaggi e degli ambienti;
- 3) racconto della scena;
- 4) analisi compiendo il seguente percorso:
  - a. evidenziare i pronomi personali presenti ed esplicitare in forma pronominale, tra parentesi quadre, i soggetti sottintesi (qui in neretto),
  - b. evidenziare i marcatori di modalità (qui in maiuscoletto),
  - c. esplicitare i contenuti impliciti (tra parentesi graffe e in corsivo).

#### SCENA 2 (1:17:50-1:18:50)

Piscina coperta: dott. Viale (avvocato di Agustín), Agustín (A), procuratore (F)

1	F: ...¿Hubo delito?
2	A: delito ¿qué es delito y qué no? Las leyes se interpretan y las situaciones también. Ciertas decisiones,
3	tomadas con la mejor intención, no pueden ser delito.
4	Piénselo, ¿qué es una raya en un papel si eso beneficia a todo el pueblo? ¿Es delito aprovechar unas
5	tierras abandonadas para generar riqueza, para crear puestos de trabajo, incluso para los mapuches? ¿No
6	es un absurdo que los derechos de unos indios, que ni siquiera producen, impidan mis derechos, los de
7	toda la comunidad? [...]
8	No puede ser que el capricho de un indio me coloque en esta situación absurda. <sup>15</sup>

Da 1) a 3) si può procedere allo stesso modo che per la scena 1.

Il punto 4 sarà necessariamente diverso perché lo è l'azione da analizzare:

4) ACD attraverso il seguente percorso:

<sup>15</sup> P: ... c'è stato un delitto?

A: ...delitto. Cos'è un delitto e cosa non lo è? Le leggi si interpretano e le situazioni pure. Certe decisioni, prese con le migliori intenzioni, non possono costituire un delitto.

Ci pensi, cos'è una riga su un pezzo di carta se questo beneficia tutto il paese? È delitto approfittare di terre abbandonate per produrre ricchezza, per creare posti di lavoro, perfino per i mapuche? Non è assurdo che i diritti di alcuni indigeni, che nemmeno producono, limitino i miei diritti, quelli di tutta la comunità? [...]

Non è possibile che il capriccio di un indio mi collochi in questa situazione assurda.

- a. evidenziare tutti i verbi, distinguendo le forme personali da quelle non personali,  
 b. identificare il tipo di processo rappresentato:<sup>16</sup>

relazionale ed esistenziale	materiale	mentale
1 ¿hubo delito? 2 ¿qué es delito...? 3 ciertas decisiones [...] no pueden ser delito 4-5 ¿es delito aprovechar...? 6-7 ¿no es un absurdo que...? 8 No puede ser que...	4 eso beneficia a todo el pueblo 5 aprovechar unas tierras 5 generar riqueza 5-6 crear puestos de trabajo 6-7 unos indios que ni siquiera producen 6-7 los derechos de unos indios [...] impidan mis derechos 8 el capricho de un indio [...] me coloque	2 las leyes se interpretan 2 las situaciones (se interpretan) 4 piénselo

c. individuare gli attori sociali inclusi e analizzarne la rappresentazione<sup>17</sup> (van Leeuwen 38-65):

- La rappresentazione dell'altro

L'attore sociale è sempre personalizzato, ma non nominato. È categorizzato classificandolo per la sua appartenenza etnica. Varia il suo ruolo nelle clausole:

6 "para los mapuches": beneficiario dell'azione di chi crea posti di lavoro;

6-7 "los derechos de unos indios, que ni si quiera producen, impidan...":

l'attore sociale agisce indirettamente come specificazione del nome che funge da soggetto grammaticale della clausola principale; e nella subordinata

<sup>16</sup> Fairclough (2003: 141-143) distingue vari tipi di processi basandosi in parte su Halliday e Van Leeuwen. Per illustrarli tradurrò per ogni tipo di processo due clausole tratte da ciascuno dei due articoli analizzati in seguito. La prima clausola appartiene all'articolo della CTSA, la seconda a quello pubblicato da FODEMA. Processi: materiale ("la Compagnia provvede risorse economiche", "una coppia mapuche [...] cominciò a lavorare la terra"), verbale ("Tanto la famiglia Curiñanco quanto il Dr. Macayo possono dirlo...", "Mauro Millán [...] spiegò le ripercussioni del provvedimento giudiziario"), mentale ("Questa azienda ha fiducia nell'Argentina", "una situazione che lo Stato non vuole riconoscere"), relazionale equativo o attributivo ("le terre in questione erano proprietà della Compagnia", "siamo un popolo"), relazionale valutativo ("Compañía de Tierras está orgullosa", "la decisione della giustizia fu chiara"), esistenziale ("se c'è la vocazione", "ci fu molta pressione").

<sup>17</sup> Cfr. nota 6.

– unico caso in cui appare come partecipante attivo – è soggetto di una frase fortemente negativa (“ni siquiera”);

8 “el capricho de un indio”: la sua azione indiretta – perché possessivizzata dal “de” – viene connotata negativamente dal nome che funge come soggetto dell’azione: “capricho”.

- L’autorappresentazione:

L’attore sociale è individualizzato, non nominato, possessivizzato o pronominalizzato e svolge un ruolo passivo, come potenziale vittima del gruppo avversario nelle clausole:

6-7 “los derechos de unos indios impidan *mis* derechos”;

8 “el capricho de un indio *me* coloque en esta situación absurda”.

Invece, in:

4 “eso beneficia a *todo el pueblo*”: è oggettivato<sup>18</sup> in quanto attore attivo implicito in “eso”, che sta per “[trazar] una raya en un papel” che beneficia l’altro rappresentato come aggregazione assolutizzata<sup>19</sup>;

e in

7 “impidan mis derechos, los [derechos] *de toda la comunidad*”: la paratassi crea l’associazione tra Agustín Márquez y “toda la comunidad”.

d. recuperare gli attori sociali esclusi riformulando le clausole trasformate (van Leeuwen 1996, Hodge & Kress 1979), segnalare le questioni aperte (ad esempio, soggetto plurale o singolare) e scoprire le incognite X e Y:

1 “¿Hubo delito?” → X cometió/cometieron un delito

2 “Las leyes se interpretan y las situaciones también” → X interpreta/n las leyes ...

2-3 “Ciertas decisiones tomadas con la mejor intención” → X toma/n decisiones...

5 “tierras abandonadas” → Y abandona/n las tierras

4-5 “aprovechar unas tierras abandonadas” → X aprovecha/n unas tierras abandonadas

<sup>18</sup> L’oggettivazione è un modo di impersonalizzare l’attore sociale rappresentandolo attraverso un luogo o un oggetto strettamente legato alla persona o alla attività dell’attore (van Leeuwen 59).

<sup>19</sup> L’aggregazione quantifica i gruppi di partecipanti. Considerando l’importanza che nella nostra società hanno le statistiche e le regole maggioritarie, si capisce che “aggregation is often used to regulate practice and to manufacture consensus opinion” (van Leeuwen 49)

- 5 “generar riqueza” → X genera/n riqueza  
 5 “crear puestos de trabajo” → X crea/n puestos de trabajo  
 X = l'attore enunciatore e il proprio gruppo; Y = l'altro.

e. Modalità e valutazione:

-evidenziare gli *items* lessicali valutativi: “mejor”, “absurdo/a”, “capricho”, ecc.;

-evidenziare i verbi modali e modi verbali:

3 “Ciertas decisiones [...] no *pueden* ser delito.” → verbo modale;

4 “*Piénselo*” → imperativo;

6-7 “¿No es un absurdo que los derechos de unos indios [...] *impidan* mis derechos...?” → congiuntivo;

8 “No *puede ser* que el capricho de un indio me *coloque* en esta situación absurda.” → verbo modale, congiuntivo;

- evidenziare le domande di modalità epistemica<sup>20</sup>: rigo 2, 4, 4-5 e 6-7;

- valori presupposti:

positivi: aprovechar tierras, generar riqueza, crear puestos de trabajo, una raya en un papel (eufemismo per falsificazione, cioè delitto),

negativi: abandonar tierras, ni siquiera producir.

Una volta completate le analisi, gli studenti elaborano in gruppi le conclusioni sulle strategie discorsive che legittimano le pratiche sociali, per discuterne in seguito tra tutti.

## II. Lavoro sugli articoli di stampa:

A fine maggio del 2004, il conflitto tra Benetton e la coppia Curiñanco-Nahuelquir arrivò alle sentenze emesse da un tribunale della Patagonia. La stampa argentina, cilena e spagnola ha fatto ampio uso delle dichiarazioni di persone più o meno direttamente legate a una delle due parti in causa. Per studiare adeguatamente l'interdiscorsività in quegli articoli, bisogna prima analizzare quanto pubblicato immediatamente dopo la seconda sentenza da organi di stampa portavoce di ciascuna parte.

<sup>20</sup> In queste clausole relazionali con "ser", sproviste del marcatore di modalità "poder", si sollecita dall'interlocutore un impegno alla verità (Fairclough 2003: 168).

Prima di svolgere l'ACD, docente e studenti discutono le categorie da applicare. Dopo la fase analitica, gli studenti elaborano in gruppi una comparazione tra i due articoli per confrontarsi sui risultati.

In questa sede mi limiterò a esporre soltanto qualche esempio delle conclusioni a cui permettere di arrivare l'ACD.

1)“Juicio Oral y Público, Instancia Civil” in <http://www.companiadetierras.com.ar>,<sup>21</sup> 31 maggio 2004.

Autorappresentazione di CTSA-Benetton:

Nel ruolo di parte in causa appare come partecipante passivo nei confronti dell'istanza giudiziaria:

“El juez Eyo falló a favor de Compañía de Tierras Sud Argentino...”<sup>22</sup>

Per legittimarsi come beneficiario, si rappresenta impersonalizzato attraverso oggettivazioni strumentali e astrazioni<sup>23</sup> che li conferiscono un'autorità indiscutibile. Ho evidenziato la clausola principale per “smontare” la frase:

*Los títulos de propiedad de más de cien años, la escritura pública y la mensura perimetral de la colonia Lepá, a la que pertenece el cuadro denominado Santa Rosa, así como también los peritajes de agrimensores que actuaron en la causa presentados por ambas partes, demostraron indubitablemente la titularidad del predio Santa Rosa por parte de Compañía de Tierras Sud Argentino.*<sup>24</sup>

<sup>21</sup> Sito ufficiale della Compañía de Tierras del Sud Argentino S.A., appartenente a Benetton. L'intero articolo si trova nell'appendice documentale.

<sup>22</sup> “Il giudice Eyo pronunciò un verdetto in favore di Compañía de Tierras Sud Argentino.” Questa e tutte le successive traduzioni dei brani dell'articolo sono mie.

<sup>23</sup> L'oggettivazione strumentale o strumentalizzazione consiste nel rappresentare gli attori sociali a mezzo degli strumenti con cui realizzano la loro attività. L'astrazione si verifica quando lo si rappresenta attraverso un nome astratto; qui “titularidad” invece di “titular” (van Leeuwen 59-60).

<sup>24</sup> “I titoli di proprietà di più di cento anni, gli atti notarili e la misurazione perimetrale della colonia Lepá, a cui appartiene la proprietà chiamata Santa Rosa, così come le perizie degli agrimensores che sono intervenuti nella causa presentati da entrambe le parti, dimostrarono senza ombra di dubbio la titolarità della proprietà Santa Rosa da parte di Compañía de Tierras Sud Argentino.”

Oggettivazioni strumentali	Processo modalizzato	Astrazione
Los títulos de propiedad de más de cien años, la escritura pública y la mensura perimetral de la colonia Lepá [...], así como también los peritajes de agrimensores [...]	demonstraron indubitablemente	la titularidad del predio Santa Rosa por parte de Compañía de Tierras Sud Argentino.

Quando CTSA-Benetton si posiziona nel suo ruolo imprenditoriale è un partecipante attivo nella clausola. Può essere rappresentato da “el Administrador General de las estancias de la cordillera, Ronald Mac Donald”, cioè un attore individualizzato, nominato formalmente<sup>25</sup> e categorizzato secondo la sua funzione,<sup>26</sup> oppure collettivizzato dal pronome personale “nosotros”, esplicito o sottinteso. Si osserva che frequentemente risulta beneficiario della sua stessa azione:

Nuestro principal objetivo es contribuir al desarrollo y crecimiento sustentable del país a través de la generación de empleo y recursos que nos permitan seguir apostando a la construcción de una sociedad mejor.<sup>27</sup>

CTSA-Benetton, partecipante – implicito ma attivo – dell’azione di generare occupazione e risorse, è colui che permette a CTSA-Benetton di continuare a puntare alla costruzione di una società migliore.

L’impiego di “nosotros” e “nuestro” sottolinea la autoreferenzialità del discorso. Il pronome personale dei seguente esempi – in posizione iniziale della frase – è indubbiamente esclusivo. Viene da chiedersi in quale misura non lo sia anche l’aggettivo possessivo – in posizione finale :

<sup>25</sup> Con nome e cognome completi (van Leeuwen 53).

<sup>26</sup> La categorizzazione funzionale si verifica quando gli attori sociali vengono rappresentati dall’attività che realizzano, ad esempio, dalla loro occupazione (van Leeuwen 54).

<sup>27</sup> “Il nostro principale obiettivo è quello di contribuire allo sviluppo e alla crescita sostenibile del paese tramite la generazione di occupazione e di risorse che ci consentano di continuare a puntare sulla costruzione di una società migliore.”

Parole di Alberto Mazzucchelli, portavoce di CTSA-Benetton: “Para *nosotros* es muy importante este precedente, que refuerza la idea de que el derecho de propiedad es uno de los pilares básicos de *nuestro* sistema legal.”<sup>28</sup>

Parole di Ronald Mac Donald, amministratore delegato delle fattorie: “*nosotros* siempre hemos estado abiertos al diálogo, pero siempre dentro del marco del respeto a las leyes vigentes en *nuestro* país.”<sup>29</sup>

CTSA-Benetton si rappresenta come l’attore sociale legittimato a concedere una possibilità alla controparte:

“Tanto la familia Curiñanco como el Dr. Macayo pueden decirlo...”<sup>30</sup>  
e a raccomandare al governo:  
“Este juicio puso en evidencia la necesidad de que los gobiernos provincial y nacional diseñen e instrumenten políticas concretas que contemplen el bienestar y desarrollo de la comunidad mapuche.”<sup>31</sup>

La frequenza nelle asserzioni di termini come: colaborar, desarrollo, desarrollar, recursos, empleo, emplear, generación, generar, mejoras, progreso, creación, crecimiento, producir, productivo, beneficiar, inversiones, invertir<sup>32</sup> – il cui attore esplicito o implicito è sempre CTSA-Benetton – presuppone la condivisione di un sistema di valori imperniato sulla produttività economica.

Rappresentazione dell’altro-avversario:

La controparte esiste solo marginalmente, due volte come “la familia Curiñanco”, una volta come “la comunidad mapuche”. Benché

<sup>28</sup> “Per *noi* è molto importante questo precedente, che rinforza l’idea che il diritto di proprietà sia uno dei pilastri fondamentali su cui poggia il *nostro* sistema legale.” Corsivi miei.

<sup>29</sup> “*Noi* siamo sempre stati aperti al dialogo, ma sempre nel rispetto alle leggi vigenti nel *nostro* paese.” Corsivi miei.

<sup>30</sup> “Tanto la famiglia Curiñanco quanto il Dott. Macayo possono dirlo...”

<sup>31</sup> “Questo processo ha messo in evidenza la necessità che i governi – quello provinciale e quello nazionale – disegnano ed attuino politiche concrete che prevedano il benessere e lo sviluppo della comunità mapuche.”

<sup>32</sup> Collaborare, sviluppare, sviluppo, risorse, occupazione, assumere, generazione, generare, miglioramenti, progresso, creazione, crescita, produrre, produttivo, beneficiare, investimenti, investire.

individualizzato dal nome e dal titolo, “el Dr. Macayo”, egli non è categorizzato né secondo la sua funzione, né secondo la sua identificazione relazionale,<sup>33</sup> che farebbero capire al lettore che si tratta dell' avvocato della controparte.

Rappresentazione del “terzo” attore:

L'Argentina da un lato viene rappresentata dai poteri giudiziario “el juez Eyo” ed esecutivo “gobiernos provincial y nacional”, dall'altro, da oggettivazioni spaziali<sup>34</sup> “el país”, “la región Patagónica y la Argentina toda”, “la zona”, assimilazioni “personas de origen argentino” e collettivizzazioni “la comunidad”. Salvo quando CTSA-Benetton beneficia della sentenza favorevole, in tutti gli altri casi si rappresenta come il “benefattore” dell'Argentina.

Rappresentazione dello spazio e del tempo:

Parole come “tierra” e suoi derivati compaiono quasi esclusivamente nel nome della compagnia.

Il tempo viene assolutizzato con *items* lessicali come: “siempre”, “nunca”,<sup>35</sup> “definitiva”. È interessante osservare che “siempre” marca per ben due volte le azioni o gli eventi in cui partecipa attivamente CTSA-Benetton, mentre “nunca” marca un'azione attribuita a “la familia Curiñanco”.

Possiamo concludere che CTSA-Benetton appare come attore sociale sovradeterminato,<sup>36</sup> che si legittima come parte in causa vincente, rappresentandosi simultaneamente come benefattore dell'Argentina.

---

<sup>33</sup> Viene rappresentato con cognome e titolo universitario, ma non si esplicita la sua attività (avvocato), né la sua relazione con la famiglia Curiñanco (loro difensore).

<sup>34</sup> L'oggettivazione spaziale consiste nel rappresentare l'attore sociale in riferimento al luogo al quale viene strettamente associato nel dato contesto (van Leeuwen 59).

<sup>35</sup> Mai.

<sup>36</sup> Van Leeuwen (62) chiama "overdetermination" la rappresentazione simultanea dell'attore sociale come partecipante a due pratiche. La pratica sociale che si vuole legittimare “may be viewed as ‘natural’ as transcending history and culture: overdetermination is one of the ways in which texts can legitimise practices.”

2) “Mapuches: las luchas de ayer, las luchas de hoy” in <http://www.fodema.com.ar>,<sup>37</sup> articolo-intervista al dirigente dell’Organización Mapuche-Tehuelche 11 de Octubre, 1 giugno 2004.

#### Rappresentazione degli attori sociali:

Le parti in causa vengono rappresentate quasi sempre come personalizzazioni, individualizzate e nominate “Atilio Curiñanco y Rosa Rúa Nahuelquir”, “la multinacional Benetton” o collettivizzate, “la comunidad”, “la empresa”.<sup>38</sup> Il terzo partecipante, invece, appare più spesso come attore sociale oggettivato “el Estado”, “la Constitución provincial”.

Con enunciati modalizzati e valutativi l’attore *mapuche* rivolge accuse allo Stato argentino e raccomandazioni a CTSA-Benetton, ma più che altro, incitazioni al proprio gruppo a persistere nella lotta per il diritto alla terra:

“El objetivo es seguir fortaleciendo nuestro pueblo y que la sociedad civil sepa que ésta es la manera de instalar un tema, una situación, que el Estado no quiere reconocer.”<sup>39</sup>

CTSA-Benetton “van a tener que empezar a revertir su imagen.”<sup>40</sup>

#### Rappresentazione dello spazio e del tempo

Emerge l’etnicizzazione del conflitto come strategia di resistenza. Si legittima il reclamo presente ancorandolo al passato, e assolutizzando l’identificazione del gruppo con il territorio:

“Esta deuda *histórica* con los pueblos *originarios* que *aún* habitamos este territorio. Recordemos que las tierras que tomaron Atilio y Rosa, fueron aquellas donde *vivieron* sus *antepasados* y donde ellos mismos *nacieron*.”

“derecho *ancestral* y comunitario a la tierra”

“Tierras que, como indican los testimonios de la gente más *anciana* de la comunidad, fueron *siempre* usadas comunitariamente.”

<sup>37</sup> Foro de Medios Alternativos, che in questo caso cita come fonte Red Eco Alternativo, autore: ACTA-CTA (Agencia de la Central de Trabajadores de Argentina). Si veda l’appendice documentale.

<sup>38</sup> L’oggettivazione è per van Leeuwen (59) uno dei tipi dell’impersonalizzazione. Si tratta di una rappresentazione metonimica dell’attore sociale.

<sup>39</sup> “L’obiettivo è quello di continuare a rinvigorire il nostro popolo e che la società civile sappia che è questo il modo di fare presente una questione, una situazione, che lo Stato no vuole riconoscere.”

<sup>40</sup> CTSA-Benetton “dovranno cominciare a rivedere la propria immagine.”

“Queda entonces en evidencia que el Estado ha privilegiado la prepotencia y el poder del mayor terrateniente patagónico por sobre los derechos *históricos* de nuestros pueblos *originarios*.”<sup>41</sup>

Ma qua e là si evidenzia che il conflitto oltrepassa le appartenenze etniche. “No-mapuche” rappresenta due attori sociali opposti. Una volta viene associato a “winka”, il bianco nemico, la cui prepotenza si incarna nella giustizia di uno Stato che volta loro le spalle:

“[...] pero la justicia winka (la del no mapuche, la del que usurpó nuestro territorio) nuevamente nos demostró que no hay una decisión política de este Estado ...”<sup>42</sup>

Dopo, invece, fa riferimento alla “gente común” che si posiziona dalla loro parte:

“Pero también se dio un apoyo del sector no mapuche, de la gente común, que acompañó nuestra demanda [...]. Los mapuches y los no mapuches que asistimos al juicio salimos con un poco de bronca y cuestionando esto y diciendo 'ya sabíamos que iba a ganar el más poderoso'.”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> “Questo debito *storico* con noi, popoli *originari* che *ancora* abitiamo questo territorio. Ricordiamo che le terre prese da Atilio e Rosa, furono quelle dove *avevano vissuto* i loro *antenati* e dove loro stessi *erano nati*.”

“diritto *ancestrale* e comunitario alla terra.”

“Terre che, come indicato dalle testimonianze della gente *più anziana* della comunità, furono *sempre* usate in comunità.”

“Risulta allora evidente che lo Stato ha privilegiato la prepotenza e il potere del maggiore proprietario terriero della Patagonia passando sopra i diritti *storici* dei nostri popoli *originari*.” Sottolineature e corsivi miei.

<sup>42</sup> “...ma la giustizia winka (quella del non-mapuche, di colui che usurpò il nostro territorio) nuovamente ci dimostrò che non c'è una decisione politica di questo Stato...”

<sup>43</sup> “Ma si verificò anche un sostegno da parte del settore non-mapuche, della gente comune, che accompagnò la nostra istanza. [...]”

Noi, mapuche e i non-mapuche che abbiamo assistito al processo, siamo usciti con una certa rabbia e mettendo questo in discussione e dicendo ‘sapevamo già che avrebbe vinto il più potente’ ”.

L'attore *mapuche* cerca di legittimare il suo reclamo con la sovradeterminazione anacronistica<sup>44</sup>, ma esplicitando anche che si tratta di una lotta contro la disuguaglianza tra la “gente común” e “el más poderoso”.

## Conclusioni

L'insegnamento-apprendimento di una lingua, così come si attualizza in discorsi costitutivi di pratiche sociali concrete e di attualità, ha un'importante valenza didattica perché non solo è motivante, ma soprattutto richiede di sviluppare la competenza interculturale. Per tale intendo la capacità di denaturalizzare, storicizzandole, le proprie rappresentazioni sociali, per poter comprendere quelle altrui. L'analisi critica del discorso offre strumenti adatti ad accedere alle rappresentazioni sociali implicate nelle interazioni linguistiche e a svelare gli (ab)usi che da posizioni di potere si realizzano nelle pratiche discorsive. L'impiego dell'ACD promuove un coinvolgimento attivo degli studenti nella misura in cui acquisiscono le varie competenze attraverso l'esercitazione pratica su documenti autentici relativi a fatti reali e, perché, in quanto studenti di scienze sociali, vengono sollecitati a contribuire con competenze acquisite attraverso altre esperienze di studio o di lavoro.

## BIBLIOGRAFIA

- AFFERGAN, F. (1991), *Esotismo e alterità* [1987, *Exotisme et alterité. Essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*], Milano, Mursia.
- BAKTHINE, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BARALDI, C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci.
- BERGER, P.L. LUCKMANN (1969), *La realtà come costruzione sociale* [1966, *The Social Construction of Reality*], traduzione di Marta Sofri Innocenti e di Alessandro Sofri Peretti, Bologna, Il Mulino.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Poitiers, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1984/2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Editions du Seuil.

---

<sup>44</sup> Si verifica quando un attore sociale viene rappresentato coinvolto in pratiche svolte in tempi diversi (van Leeuwen 64-65).

- CALLARI GALLI, M., CERUTI, M., PIEVANI, T. (1998), *Pensare la diversità. Idee per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H., TUSÓN VALLS, A. (2002) [1999] *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CHARAUDEAU, D., MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- CRESPI, F. (2002) [1996], *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Editori Laterza.
- FAIRCLOUGH, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (2003), *Analysing Discourse*, London and New York, Routledge.
- DURANTI, A. (2002) [2000], *Antropologia del linguaggio* [1997, *Linguistic Anthropology*], traduzione di Antonio Perri, Sonia di Loreto, Roma, Meltemi.
- FOUCAULT, M., (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Éditions Gallimard.
- GEERTZ, C., (1998) [1988], *Interpretazione di culture* [1973, *The Interpretation of Culture*], traduzione di Eleonora Bona, Bologna, Il Mulino.
- GRIMSON, A. (2000), *Interculturalidad y comunicación*, Buenos Aires, Norma.
- HALLIDAY, M.A.K. (1987), *Sistema e funzione nel linguaggio/Michael Halliday; Saggi raccolti da Gunther Kress*, [1976, *Halliday: System and Function in Language. Selected papers edited by G.R. Kress*], Bologna, Il Mulino.
- HANNERZ, U. (2001), *La diversità culturale* [1996, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, London, Routledge], traduzione di Rinaldo Falcioni, Bologna, Il Mulino.
- HERNANDEZ SACRISTAN, C. (1999), *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- HODGE, R., KRESS G. (1979), *Language as Ideology*, London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN C., ABRIL G. (1989), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MAALOUF, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle;
- MAINGUENEAU, D., (1991), *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette;
- RAITER, A. (1999a), *Lingüística y política*, Buenos Aires, Biblos
- RAITER, A. ET AL. (1999b), *Discurso y ciencia social*, Buenos Aires, Eudeba.
- RAITER, A. ET AL. (2002), *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba.
- RAITER, A. (2003), *Lenguaje y sentido común*, Buenos Aires, Biblos.
- RAITER, A., ZULLO J. (2004), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona, Gedisa.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003), *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T.A. (2003), *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, traduzione di Montse Basté, Barcelona, Gedisa.

- VAN LEEUWEN, T. (1996), "The representation of social actors", in Caldas-Coulthard C.R. e Coulthard M. (ed.), *Texts and Practices*, London, Routledge.
- VICENTE MATEU, J.A. (1994), *La deixis: egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- WODAK, R., MEYER, M. (ed.), (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso* [2001, *Methods of Critical Discours Analysis*], traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, Barcelona, Gedisa.

#### APPENDICE DOCUMENTALE

"Juicio Oral y Público, Instancia Civil", in <http://www.companiadetierra.com.ar>, 31 maggio 2004

El Juez Eyo falló a favor de Compañía de Tierras Sud Argentino e instruyó la restitución definitiva del predio Santa Rosa a la empresa. Las pruebas presentadas por la empresa y el testimonio de los peritos agrimensores fueron la clave para demostrar la titularidad por parte de Compañía de Tierras

Leleque, provincia de Chubut, 31 de mayo de 2004.

Fuentes oficiales de Compañía de Tierras Sud Argentino se refirieron al fallo del juez Eyo, en el cual se definió la restitución de forma definitiva del predio Santa Rosa a la compañía.

"En el día de hoy, el Juez Eyo ratificó que las tierras en cuestión eran propiedad de la Compañía de Tierras Sud Argentino, teniendo en cuenta las pruebas presentadas por la empresa durante el proceso judicial. Los títulos de propiedad de más de 100 años, la escritura pública y la mensura perimetral de la colonia Lepá, a la que pertenece el cuadro denominado Santa Rosa, así como también los peritajes de agrimensores que actuaron en la causa presentados por ambas partes, demostraron indubitablemente la titularidad del predio Santa Rosa por parte de Compañía de Tierras Sud Argentino. Además, la empresa ya contaba con una restitución provisoria, que nunca fue apelada por la familia Curiñanco", expresó el vocero de la empresa Alberto Mazzucchelli.

"Para nosotros es muy importante este precedente, que refuerza la idea de que el derecho de propiedad es uno de los pilares básicos de nuestro sistema legal. Sin embargo nosotros también somos conscientes de la necesidad de resolver estas situaciones con políticas de fondo, pero este tema escapa al ámbito de resolución de una empresa privada. Este juicio puso en evidencia la necesidad de que los gobiernos provincial y nacional diseñen e instrumenten políticas concretas que contemplen el bienestar y desarrollo social de la comunidad mapuche".

A su vez, el Administrador General de las estancias de la cordillera, Ronald Mac Donald, explicó que “desde el momento en que la familia Benetton se hizo cargo de Compañía de Tierras Sud Argentino ha demostrado su preocupación por colaborar con diferentes instituciones y organizaciones de la zona, entre ellas el desarrollo de talleres artesanales en la comunidad Cushamen. Este emprendimiento -para el que Compañía provee recursos económicos y lana y luego la posibilidad de vender las artesanías a través del Museo Leleque-, es la muestra concreta de que si hay vocación de hacerlo, se pueden generar mejoras y progreso. Además, colaboramos con escuelas, bibliotecas, centros de jubilados y con numerosos emprendimientos que benefician directamente a la comunidad”.

“Tanto la familia Curiñanco, como el Dr. Macayo pueden decirlo: nosotros siempre hemos estado abiertos al diálogo, pero siempre dentro del marco del respeto a las leyes vigentes en nuestro país”.

Por su parte Mazzucchelli agregó que “Queremos expresar y reafirmar el compromiso que hemos asumido desde nuestros inicios para con la región Patagónica y la Argentina toda. Nuestro principal objetivo es contribuir al desarrollo y crecimiento sustentable del país a través de la generación de empleo y recursos que nos permitan seguir apostando a la construcción de una sociedad mejor”.

Sobre Compañía de Tierras y sus inversiones en el país

Compañía de Tierras Sud Argentino es una sociedad anónima argentina propiedad de Edizione Real Estate, que pertenece a la familia Benetton, cuyo personal es de origen argentino y que produce y genera recursos y empleo con valor agregado para la zona. Compañía de Tierras emplea alrededor de 600 personas (entre empleos directos e indirectos) y el 100% de las ganancias generadas en estos años de administración a cargo de la familia Benetton, ha sido reinvertido aquí, en la puesta a punto de los campos, en mejoras genéticas para nuestros animales que benefician a toda la región, y en nuevos proyectos de inversión, como el de forestación de áreas improductivas (tenemos cerca de 5.200 hectáreas forestadas hasta el momento), la participación en el lavado, peinado y cardado de lana a través de la planta Cosu-Lan (que permite exportar nuestra lana procesada y también emplea a 100 personas de la región) y en nuevos proyectos de integración vertical actualmente en estudio, como la creación de un frigorífico de ovinos. Esta empresa confía en la Argentina y apuesta a su crecimiento, asumiendo con responsabilidad el importante papel que le toca, invirtiendo y generando recursos productivos para el país. Compañía de Tierras está orgullosa de ser pionera en generar recursos que benefician directamente a la población local.

“Mapuches: las luchas de ayer, las luchas de hoy” in <http://www.fodema.com.ar>, 1º giugno 2005:

01/06/2004

Fuente: Red Eco Alternativo

Autor: ACTA-CTA

## MAPUCHES: LAS LUCHAS DE AYER, LAS LUCHAS DE HOY

### **En diálogo con ACTA, Mauro Millán, de la Organización de Comunidades Mapuches 11 de Octubre, explicó las repercusiones de la medida judicial, las futuras acciones y la apropiación de tierras por parte de compañías extranjeras.**

La decisión de la justicia correccional fue clara: las tierras legítimamente ocupadas por una familia mapuche pertenecen a la multinacional Benetton. El magistrado de Esquel Jorge Eyo privilegió el título de propiedad aportado por el Grupo italiano y rechazó los planteos de Atilio Curiñanco y Rosa Rúa Nahuelquir, un matrimonio mapuche que junto con sus hijos se asentó en agosto de 2002 y comenzó a trabajar la tierra y a criar animales y cuyos antepasados vivieron en esas tierras.

La demanda contra la familia mapuche por usurpación y restitución final de las tierras, ubicadas a 90 kilómetros de la ciudad de Esquel, en Chubut, fue realizada por la Compañía de Tierras del Sud Argentino S.A., que pertenece a la familia Benetton, y en su fallo el juez determinó el desalojo violento por parte de la policía. Sobre la primera causa, la justicia sobreseyó a Atilio y Rosa por el delito de usurpación pero la acción civil fue resuelta a favor de la empresa. Tampoco se hizo lugar al planteo de restituir las 25 hectáreas aradas y trabajadas para la propia familia, a pesar de que en la Constitución provincial se habla de la función social de la tierra y en la Nación [la nacional] se refiere al derecho ancestral y comunitario a la tierra.

Queda entonces en evidencia que el Estado ha privilegiado la prepotencia y el poder del mayor terrateniente patagónico por sobre los derechos históricos de nuestros pueblos originarios.

En diálogo con ACTA, Mauro Millán, de la Organización de Comunidades Mapuches 11 de Octubre, explicó las repercusiones de la medida judicial, las futuras acciones y la apropiación de tierras por parte de compañías extranjeras.

¿Qué opinión tiene del fallo judicial que favoreció a la compañía Benetton?

Estábamos concientes de que era posible. Hubo mucha presión para que sea así de parte de la Sociedad Rural, de las federaciones de la Sociedad Rural. Pero también se dio un apoyo del sector no mapuche, de la gente común, que acompañó nuestra demanda, pero nuevamente la justicia -históricamente funcional a este tipo de empresas, terratenientes y apropiadoras- nos dio la espalda.

¿Cuál fue la reacción de la comunidad?

Esto no finalizó acá. Ha habido muchísimas reivindicaciones espontáneas acá en Chubut. Esto generó también una reorganización en nuestro pueblo y una concientización de los hermanos para seguir avanzando en nuestros derechos y comenzar a transitar un camino histórico, pero la justicia winka (la del no mapuche, la del que usurpó nuestro territorio) nuevamente nos demostró que no hay una decisión política de este Estado para empezar a transitar ese cambio. Esto nos fortalece; hermanos venidos desde la zona cordillerana, desde la sierra, desde el llano, desde el desierto se acercaron hasta este tribunal para acompañar a la familia mapuche Nahuelquir y la mayoría dejó en claro que esta lucha continúa y esto nos llena de esperanza. El objetivo es seguir fortaleciendo nuestro pueblo y que la sociedad civil sepa que esta es la manera de instalar un tema, una situación, que el Estado no quiere reconocer. Esta deuda histórica con los pueblos originarios que aún habitamos este territorio.

Recordemos que las tierras que tomaron Atilio y Rosa, fueron aquellas donde vivieron sus antepasados y dónde ellos mismos nacieron...

... Tierras que como indican los testimonios de la gente más anciana de la comunidad, fueron siempre usadas comunitariamente. Por otro lado, la justicia se expidió en el sobreseimiento penal de la causa contra Atilio y Rosa, pero la justicia winka entendió que no alcanzaban los argumentos para restituir las tierras a la familia mapuche. Pero quedaron muchísimas dudas, los mapuches y no mapuches que asistimos al juicio salimos con un poco de bronca y cuestionando esto y diciendo "ya sabíamos que iba a ganar el más poderoso". Cuando hacen comparaciones de la lucha desigual entre una empresa y un sector débil, no creo que sea tan así: Somos un pueblo que reacciona, acá acorralamos a un elefante que no sabe para donde disparar. Esto no termina acá, va a tomar difusión internacional y está demostrando que el Estado argentino no ha cambiado en cuanto a los derechos libertarios de los pueblos originarios.

¿Tienen conocimiento de cuáles son los planes de la empresa para estas tierras?

A partir de esta situación van a tener que empezar a revertir su imagen. Intentaron convencer a la población de los beneficios de tener a los Benetton como vecinos en la Patagonia pero no lo han conseguido. Ellos tienen 600 personas ocupadas en 900 mil hectáreas, es decir que están explotando y sobreexplotando a los peones. El 95 por ciento de ellos son mapuches, el otro 5 no lo son y ocupan cargos jerárquicos. Ése es el criterio que utiliza Benetton sobre cuestiones raciales, muy distinta a las [sic] que difunde en sus publicidades. Entonces nos preguntamos cuáles son los beneficios que deja esta empresa que continúa la explotación iniciada por los ingleses. Ellos dicen que están forestando, es verdad, pero subsidiados por el Estado. O sea que esos pinos, dentro de 30 años, cuando tengan la posibilidad cortarse y transformarse en madera van a ser beneficios para los empresarios. Acá la broma es que vienen a hacer un gran negocio, como otras

empresas y el Estado legitima o es socio de esta usurpación. Pero les recordamos que los mapuches existimos, nos seguimos reproduciendo y vamos a seguir demandando por nuestros derechos.

Informe: Mariano Vázquez y Martín Fedele

## **‘Test the West’. Pubblicità per consumatori ‘inesperti’: un approccio interdisciplinare**

EVA LINDENMAYER  
Università di Bologna

Ciò che avete appena visto (Spot: *Afri-Cola*) è uno spot pubblicitario leggendario in Germania e forse uno dei più efficaci mai prodotti. Si dice che abbia fatto aumentare le vendite di questa bevanda – concorrente di *Coca-Cola* e di *Pepsi-Cola* – del 38%. Si tratta a mio avviso di un ottimo esempio del rapporto dialettico che intercorre tra il discorso pubblicitario e il contesto storico in cui si colloca. Lo spot è del 1969 e ci illustra un presupposto essenziale per ogni messaggio pubblicitario: per avere successo esso non deve soltanto trasmettere le intenzioni di chi vuole far passare un contenuto preciso, ma recepire e tradurre nel proprio linguaggio il clima e le tendenze culturali che caratterizzano la società del tempo. Viceversa è possibile – soprattutto a distanza di anni – usare i messaggi pubblicitari come fonte per cogliere tratti fondamentali della società in questione e per registrare i grandi mutamenti economici e sociali avvenuti in un determinato lasso di tempo.

Nessun altro spot della fine degli anni sessanta ha messo in scena così efficacemente il messaggio degli Hippies e del movimento di protesta per convincere i giovani a consumare un prodotto sostanzialmente vecchio (ricordiamoci che la Coca-Cola fu inventata alla fine dell’ottocento). Lo spot funziona stilizzando una bevanda rinfrescante come sostituto di hashish e di LSD. Lo stile di vita proposto è quello dell’edonismo anni sessanta e il potpourri di parole chiave dell’epoca (*super, mini, flower, pop-op, sexy, cola* – tutto è in *Afri-Cola*) inserite in un’atmosfera psichedelica produceva a suo tempo una sorta di shock visivo e acustico. Il periodo dei figli dei fiori fa ormai parte della storia e le trasgressioni contenute nel messaggio - la componente estatica e soprattutto l’uso blasfemo di monache come protagoniste - oggi non susciterebbero più il clamore di allora, visto che ci siamo dovuti abituare a messaggi pubblicitari ben più aggressivi e trasgressivi.

Passiamo ad uno spot più recente (Spot: sigaretta *West*). Una decina di cassiere in abito da lavoro diventano le protagoniste della grande promessa di felicità ed energia vitale rappresentata da quel tempio del consumo di massa che è il grande supermercato. La scena inizia al buio come se fossimo dietro le quinte di un teatro o su un set cinematografico. L’accensione della sigaretta funge come *ciak* che fa partire l’azione. Con un grido di guerra le

donne si scatenano su ritmi da corrida e si spostano con pose spinte seguendo una coreografia acrobatica verso i loro posti di lavoro. Con un'espressione estatica sui visi accolgono a braccia aperte il gruppo di clienti – quasi esclusivamente maschili – che attendono fuori dalla porta.

Il collegamento tra questa scena nel supermercato e il consumo di una sigaretta non è immediato. Ma appena la collochiamo nel suo contesto storico l'enigma si scioglie. Lo spot risale ai primi anni novanta e non era destinato ad un pubblico cresciuto nella società dei consumi, per il quale un semplice supermercato – anche se pieno di cassiere appetitose - difficilmente avrebbe potuto portare un connotato di luogo di avventura. Era invece diretto a persone che per quarant'anni avevano vissuto in una società che non si autodefiniva attraverso il consumo e in cui la pubblicità giocava se mai un ruolo marginale. Parlo dei cittadini della DDR che poco meno di un anno dopo la caduta del muro si sono visti inglobati nello stato e nella società tedesco-occidentale. La sigaretta *West* e il messaggio pubblicitario *Test the West (Test it)* con il quale venne lanciata sono diventate metafore per eccellenza per quella prima fase dello storico incontro tra due *consumer cultures* contrastanti.

Riflettendo su questo spot e su altre forme di pubblicità rivolta ai 17 milioni di neo-consumatori della Germania orientale è nata la mia curiosità per questa tematica e mi sono convinta che essa è di sicuro interesse per i miei studenti del corso avanzato di lingua tedesca alla Facoltà di Scienze Politiche.

L'interesse per la pubblicità all'interno della glottodidattica non è una novità. Gli slogan pubblicitari facevano e fanno parte dei materiali che si usano in aggiunta ai libri di testo e alle grammatiche per far entrare un po' di "mondo reale" in aula in mancanza di situazioni comunicative autentiche. Inoltre analizzando le nuove forme morfo-sintattiche e i neologismi contenuti negli slogan si cercava di inseguire i più recenti cambiamenti nell'uso della lingua quotidiana non ancora documentati da grammatiche e dizionari.<sup>1</sup> L'uso di materiale pubblicitario presenta però un inconveniente: per la sua complessità non è adatto a principianti ma a discenti con una buona conoscenza della lingua.

Penso comunque che il discorso pubblicitario debba essere parte integrante di ciò che in tedesco viene chiamato *Landeskunde*, in italiano generalmente tradotto con *cultura e civiltà*. Per capire le società occidentali un'analisi del discorso pubblicitario è fondamentale per il semplice fatto che

---

<sup>1</sup> H. Glück (1994), *Reklamedeutsch im DaF-Unterricht*, in: H.J. Heringer, G. Samson, M. Kauffmann, W. Bader (ed.) *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, Niemeyer, Tübingen: 265-284.

esso è diventato “egemone”<sup>2</sup> rispetto agli altri tipi di discorsi sociali.

In un recente libro Ugo Volli illustra bene l'enorme impatto della pubblicità sulle nostre vite. La pubblicità è oggi il più diffuso e il più capillare canale di comunicazione.<sup>3</sup> Condiziona la vita di tutti i mezzi di comunicazione di massa. In altre parole e cito:

Le immagini che ci portiamo dentro della bellezza, il gusto del paesaggio che coltiviamo, i corpi che amiamo, le emozioni che cerchiamo di vivere ci vengono più dalla pubblicità che da qualunque altra fonte: più che dall'arte e dalla religione, certamente, ma anche molto più che dai mezzi di comunicazione di massa, dal cinema, dalla televisione e dai giornali.<sup>4</sup>

E' utile ricordare qualche numero. Secondo alcuni studiosi il cittadino medio consuma ogni anno oltre 40.000 spot televisivi e altri 80.000 messaggi pubblicitari in versione stampata.<sup>5</sup> Altre stime parlano addirittura di 1.200 messaggi pubblicitari al giorno per una persona che usa una vasta gamma di mass media.<sup>6</sup>

Partendo da questi presupposti è necessario trattare la pubblicità all'interno della glottodidattica in una prospettiva che va oltre l'analisi prevalentemente linguistica o semiotica. In primo luogo è d'obbligo un'analisi critica del discorso pubblicitario che ne dimostra i contenuti ideologici. Infatti la pubblicità nel suo insieme rappresenta l'ideologia del primato dei consumi. Come sappiamo questa prevalenza dell'universo del consumo su altri tipi di valori è un dato relativamente nuovo e raro nell'antropologia culturale ed era comunque assente nelle società del cosiddetto socialismo reale come quella della DDR. Il fatto che gli individui si definiscano oggi in gran parte prevalentemente nei confronti del consumo non è una caratteristica permanente della condizione umana. Per ogni critica della società dei consumi che non la accetta come unico modello pensabile il ricorso all'analisi critica del discorso rimane irrinunciabile.

Tuttavia fissandosi sui contenuti ideologici della pubblicità si corre il rischio di sottovalutare il ruolo del consumatore. Il *citizen consumer*,

---

<sup>2</sup> C. Bianchi (2005), *Spot. Analisi semiotica dell'audiovisivo pubblicitario*, Carocci, Roma, p.12.

<sup>3</sup> U. Volli (2003), *Semiotica della pubblicità*, editori Laterza, Roma-Bari.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. VI.

<sup>5</sup> *Zukunft der Werbung. Werbung der Zukunft*. Das gemeinsame Supplement zum Deutschen Werbekongress 2003 von w&w, *Süddeutsche Zeitung*, *media&marketing* und der *Kontakter*, p. 4.

<sup>6</sup> C. Schnibben (1992), *Die Reklame-Republik*, in: *Der Spiegel*, Nr. 52/21.12.1992: 114-128.

come viene chiamato dagli studiosi anglosassoni<sup>7</sup>, rischia di essere visto esclusivamente come vittima che subisce – un poveretto manipolato, alienato e plagiato dai guru della religione laica del consumismo.

Ma i dati storici di cui mi sono occupata hanno dimostrato la forte reattività dei consumatori. Infatti i comportamenti dei cittadini tedesco-orientali nel momento del loro ingresso nella *consumers' republic*<sup>8</sup> tedesco-occidentale hanno avuto notevoli ripercussioni sulle strategie di marketing e sui messaggi pubblicitari a loro indirizzati.

Mi sembravano quindi più promettenti due approcci che attribuiscono al consumatore un ruolo più attivo: quello delle scienze della comunicazione e il filone all'interno dei *Cultural Studies* che si occupa delle *mentalità*.<sup>9</sup> Il primo approccio ha il vantaggio di essere in grado di descrivere meglio i processi e le interazioni tra mittenti e riceventi dei messaggi rispetto ai modelli semiotici. Ma dal momento che mi interessano meno i processi di comunicazione come tali e piuttosto i loro contenuti, era necessario spostare ulteriormente il *focus* su una categoria che mi pare di particolare interesse in un'ottica interdisciplinare e interculturale: il concetto di *mentalità*.

Un tale approccio utilizza il discorso della pubblicità come fonte per un'indagine sull'immaginario collettivo di una società in un determinato momento storico. Le immagini, i messaggi verbali, le storie raccontate dalle merci vengono compresi e interpretati come rappresentanti simbolici di un clima sociale, di stati d'animo collettivi. Mi baso qui sugli studi di rappresentanti della storia culturale tedesca come Rainer Gries, Volker Ilgen e Dirk Schindelbeck che in numerose opere hanno affrontato la storia dei consumi come parte della storia culturale.<sup>10</sup>

Purtroppo non ho il tempo per soffermarmi sul concetto di *mentalità* che ha una lunga storia cominciando da Émile Durkheim che parlava di *représentations collectives*. Il termine è comunque legato soprattutto alla scuola francese degli *Annales* con le grandi opere di Marc Bloch e Lucien Febvre. Da allora l'interesse e la sensibilità per i quadri mentali collettivi è diventato un atteggiamento degli storici della cultura e della società anche se finora non si è riusciti a trovare una definizione generalmente accettata del termine *mentalità* né di sviluppare un metodo preciso.

Come può allora procedere un'analisi del discorso pubblicitario basata

<sup>7</sup> L. Cohen (2003), *A Consumers' Republic. The Politics of Mass Consumption in Postwar America*, New York.

<sup>8</sup> *Ivi*

<sup>9</sup> C. Benthien, H.R. Velten (ed.) (2002), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, rowohlt's enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg.

<sup>10</sup> R. Gries, V. Ilgen, D. Schindelbeck, (1995) „*Ins Gehirn der Masse kriechen!*“ *Werbung und Mentalitätsgeschichte*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

su questo approccio? Ripartiamo dalla nostra questione iniziale. Si sa che la maggior parte dei messaggi pubblicitari di tipo *lifestyle* sono prodotti raffinatissimi, confezionati con cura spettacolare che richiedono come controparte la complicità del consumatore cosiddetto *esperto*. Si tratta di un individuo socializzato nella società dei consumi che oltre a consumare beni e servizi ha appreso un peculiare modo di consumare e interpretare la pubblicità.<sup>11</sup> Dopo una lunga evoluzione del messaggio pubblicitario noi consumatori di oggi abbiamo più o meno un atteggiamento di questo genere: sappiamo o crediamo di sapere che ogni testo pubblicitario è un tentativo di manipolazione e facciamo finta di non crederci. D'altro canto accettiamo la sfida, partecipiamo di buona lena al gioco, vogliamo essere divertiti, forniti di sogni e di storie che fanno sognare, accettiamo ormai la rottura di qualsiasi tabù.

Ma cosa succede se messaggi pubblicitari di questo tipo vengono indirizzati ad una comunità che non ha seguito il lungo processo evolutivo di cui il messaggio *lifestyle* rappresenta il culmine? Come reagiscono persone che non sono cresciute con la mentalità del *born to shop*, del *nato per comprare*?

Il procedimento metodologico è il seguente: si parte dai fenomeni osservabili sul piano della microstoria indagando sul tipo di pubblicità che è stata somministrata ai cittadini dei nuovi *Länder* da parte delle ditte tedesco-occidentali. Si analizzano le intenzioni e gli effetti sia dal punto di vista dei mittenti-produttori che da quello dei destinatari-consumatori. Ciò consente di verificare la validità del concetto di *mentalità* per una spiegazione dei fenomeni osservati.

Visto che questo intervento doveva focalizzarsi su questioni metodologiche e non di contenuto, mi limito a riassumere alcuni risultati. In un primo tempo nei nuovi *Länder* veniva proposta la stessa pubblicità come nel resto del paese. Ma molte delle campagne pubblicitarie della prima ora si sono rivelate dei veri flop. Un risultato particolarmente amaro per le grandi marche leader nell'ovest che non sono riuscite ad imporsi all'est. Le analisi hanno dimostrato che i messaggi pubblicitari non hanno funzionato perché si scontravano con una mentalità in buona parte diversa.<sup>12</sup> Sappiamo che la pubblicità traduce sempre i suoi messaggi quando vengono esportati in contesti nazionali e culturali diversi, ma nel caso dell'unificazione tedesca nessuno sembra essersi inizialmente posto questo problema.

<sup>11</sup> L. Lombardo (1999), *Advertising as Motivated Discourse*, in L. Lombardo, L. Haarman, J. Morley, C. Taylor, *Massed Medias. Linguistic Tools for Interpreting Media Discourse*, LED, Milano: 85-156.

<sup>12</sup> K. Rieger (1999), *Wir sind Ostimisten*, in: *Die Zeit*, Nr. 46/1999.

Una volta però che il fenomeno è stato capito in tutta la sua dimensione (soprattutto economica, ricordiamoci che il numero dei nuovi consumatori nella Germania est supera di gran lunga i mercati dell’Austria e della Svizzera messi insieme) sono state fatte approfondite ricerche su come “funziona l’Ossi”<sup>13</sup> – parola che si usa in Germania sia in chiave dispregiativa sia come vezzeggiativo. Si sono quindi fatti sforzi notevoli per *tradurre* il discorso *lifestyle* di tipo occidentale in un linguaggio più congeniale alla mentalità degli ex cittadini della DDR. Sono nate delle agenzie pubblicitarie specializzate che si offrono come *traduttori* in due direzioni. Questi specialisti del marketing interculturale intra-tedesco operano in maniera *bilingue* in quanto si occupano del marketing di marche occidentali nell’est e di marche genuinamente orientali nella parte ovest della Germania.<sup>14</sup>

Si è scoperto che messaggi pubblicitari di tipo *lifestyle* venivano spesso rifiutati perché considerati cinici e arroganti. Lo stile di vita occidentale veniva percepito come artificiale, borioso, superficiale e si sospettava che sotto la facciata luccicante si nascondesse in realtà il grande vuoto, la mancanza di solidarietà e l’assenza di valori culturali e spirituali. La pubblicità per i cittadini della Germania orientale deve essere invece realistica e non scostarsi troppo dai valori tipici del protestantesimo prussiano che rappresentano ancora norme e modelli importanti: sobrietà, pragmatismo, modestia. Nella società della DDR ogni forma di auto-presentazione incentrata esclusivamente su valori materiali veniva culturalmente rifiutata.<sup>15</sup> Perciò niente superlativi ma normalità. I valori a cui fare riferimento sono *lavoro* invece di *carriera*, *credibilità* e *autenticità* invece di *glamour*, *senso di comunità* e *di appartenenza* invece di *individualismo spinto*.

Alcuni esempi. La pubblicità per la grande marca di spumante tedesco-occidentale *Deinhart* (Annuncio stampa: spumante *Deinhart*) veniva respinta ad est perché si trovava frivolo e idiota distruggere in modo vandalico e gratuito un prezioso prodotto del lavoro umano – in questo caso uno strumento musicale - solo per aver bevuto un po’ di spumante.<sup>16</sup> Anche la pubblicità che viola tabù religiosi non trovava il gradimento dei consumatori dell’est. Nonostante i quarant’anni di socialismo il *Natale est* aveva conservato molto del carattere intimo e non consumistico dell’antica tradizione tedesca e un *bunny* (Annuncio stampa: sigaretta *West*) o un *body builder* (Annuncio

<sup>13</sup> Soprattutto dall’*Institut für Marktforschung GmbH* di Lipsia. Risultati simili emergono dagli studi di mercato condotti dalla rivista *Super-Illu* (per es. *Markenrealitäten* 3).

<sup>14</sup> Per esempio a Berlino la *Agentur Fritsch & Mackat*.

<sup>15</sup> I. Merkel (1999), *Utopie und Bedürfnis. Die Geschichte der Konsumkultur in der DDR*. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien, p. 25.

<sup>16</sup> D. Schindelbeck (2003), *Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, p. 99.

stampa: sigaretta *West*) travestiti da Babbo Natale venivano considerati semplicemente ributtanti.

Il rifiuto delle marche occidentali e del loro mito *lifestyle* iniziato non appena l'euforia della prima ora era sfumata ha portato ad un fenomeno chiamato *Ostalgie*. In molti negozi nella Germania est ci sono reparti che offrono le vecchie marche tedesco-orientali sotto una scritta che dice *Provenienti dalla nostra Heimat* (Foto: mensola con gli stemmi dei nuovi *Länder* e la scritta *Aus unserer Heimat*).<sup>17</sup> Un grande numero di marche tradizionali si presentano con slogan come *Le cose buone restano, Il gusto è quello di sempre, Che piacere rivedersi* o *Autenticamente – est* (Foto: cartello pubblicitario per alcune marche occidentali). I tedeschi dell'est fumano sigarette come *F6* o *Cabinet* anziché *West* o *Marlboro*, lavano con *Spee* anziché con *Persil*, bevono i soft-drink della *Lichtenauer* anziché *Cola-Cola*.<sup>18</sup> E non importa che tutte queste marche tradizionali siano ora in mano a ditte tedesco-occidentali o multinazionali. Infatti sia l'amata *F6* che l'odiata *Marlboro* vengono prodotte dalla Philip Morris.

Da molti la tendenza di rivolgersi a prodotti con una spiccata identità tedesco-orientale è stata interpretata come il risultato di un atteggiamento *retro* che con i prodotti est rivorrebbe anche la tramontata DDR. Ma sarebbe un giudizio affrettato. Storici come il già citato Rainer Gries vedono in questa scelta anche una cosciente ricerca di ricucire identità e biografie.<sup>19</sup> Del resto la prova che i prodotti - soprattutto quelli di marca - fanno parte delle nostre identità ognuno può cercarla immaginandosi un'Italia dalla quale fossero spariti come per incanto marche e discorsi pubblicitari come quelli della Barilla, della Lavazza, dell'Algida ecc.

A proposito di Algida. Vorrei concludere con un tipico spot *lifestyle* degli anni novanta che coglie e rispecchia bene la situazione attuale. Vediamo una società fortemente pluralizzata, con donne e perfino bambine emancipate e sicure di sé. Da un lato lo spot illustra bene la spiccata componente erotica con cui la pubblicità carica oggi gran parte dei prodotti della vita quotidiana anche banali come un gelato, ma contemporaneamente evoca un'atmosfera di famiglia, come se ragazze e ragazzi, coppie anziane e giovani, genitori e single, monache, guru, rockettari, cani e gatti facessero tutti parte di un'unica grande famiglia unita dal comune piacere di mangiare i gelati *Langnese* (Spot: gelato *Langnese*).

<sup>17</sup> R. Gries (1994), *Der Geschmack der Heimat*, in: Deutschland Archiv. Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, 27. Jg., Heft 10/1994, Verlag Wissenschaft und Politik, Köln: 1041-1058.

<sup>18</sup> R. Nöcker (2003), *Wer im Osten wirbt, muss den richtigen Ton treffen*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 88, 14.04.2003.

<sup>19</sup> R. Gries (1994), *Der Geschmack der Heimat*, cit.: 1056 ss.

Credo che dopo quindici anni di unificazione i consumatori dell'est siano ormai pronti ad accogliere favorevolmente uno spot come questo. Potrebbero apprezzare l'atmosfera serena dell'edonismo anni novanta assieme ai numerosi elementi umoristici. Gli sfuggirà invece sicuramente il fatto che qui la pubblicità cita se stessa. Penso alle monache che abbiamo visto nello spot dell'*Afri-Cola*.

Visto che il mio modulo su società e pubblicità per gli studenti di Scienze Politiche si prefigge non per ultimo una sensibilizzazione verso le contraddizioni specifiche dell'attuale società tedesca bisogna ritornare in conclusione all'approccio critico. Lo slogan *Test the West* era fortemente ideologico in quanto suggeriva la possibilità di una scelta. In realtà i cittadini della DDR non avevano alternative: una volta caduto il muro l'unificazione sarebbe avvenuta con o senza il loro consenso. L'ingresso nella società dei consumi poteva essere da loro fortemente desiderato, ma non era un'opzione. Imparare a consumare e gustare il discorso pubblicitario è una cosa e non ci vuole molto tempo per riuscirci. Il vero problema è un altro. I messaggi *lifestyle* - anche quelli apparentemente innocui per prodotti alla portata di tutti - formano l'immaginario collettivo, creano desideri e sogni, impongono standard di vita per tutti, anche per il numero crescente di persone che, non solo nella parte est della Germania, di fatto sono escluse dallo stile di vita proposto. E questa contraddizione crea delusioni e risentimenti che oggi più che mai si toccano con mano nella Germania riunita.

## BIBLIOGRAFIA

- BENTHIEN, C. & VELTEN, H. R. (ed.) (2002), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Reinbek bei Hamburg, rowohlt's enzyklopädie.
- BIANCHI, C. (2005), *Spot. Analisi semiotica dell'audiovisivo pubblicitario*, Roma, Carocci.
- COHEN, L. (2003), *A Consumers' Republic. The Politics of Mass Consumption in Postwar America*, New York.
- GLÜCK, H. (1994), *Reklamedeutsch im DaF-Unterricht*, in: Heringer Hans Jürgen, Samson Gunhild, Kauffmann Michel, Bader Wolfgang (ed.) *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen, Niemeyer.
- GRIES, R. (1994), *Der Geschmack der Heimat*, in: *Deutschland Archiv. Zeitschrift für das vereinigte Deutschland*, 27. Jg., Heft 10/1994, Köln, Verlag Wissenschaft und Politik: 1041-1058.
- GRIES, R., ILGEN, V., SCHINDELBECK, D. (1995) „*Ins Gehirn der Masse kriechen!*“ *Werbung und Mentalitätsgeschichte*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LOMBARDO, L., HAARMAN, L., MORLEY, J., TAYLOR, C., *Massed Medias. Linguistic Tools for Interpreting Media Discourse*, Milano, LED.

- MERKEL, I. (1999), *Utopie und Bedürfnis. Die Geschichte der Konsumkultur in der DDR*. Köln-Weimar-Wien, Böhlau Verlag.
- NÖCKER, R. (2003), *Wer im Osten wirbt, muss den richtigen Ton treffen*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 88, 14.04.2003.
- RIEGER, K. (1999), *Wir sind Ostimisten*, in: *Die Zeit*, Nr. 46/1999.
- SCHINDELBECK, D. (2003), *Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHNIBBEN, C., *Die Reklame-Republik*, in: *Der Spiegel*, Nr. 52/21.12.1992, p: 114-128.
- VOLLI, U. (2003), *Semiotica della pubblicità*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Zukunft der Werbung. Werbung der Zukunft*. Das gemeinsame Supplement zum Deutschen Werbekongress 2003 von w&w, *Süddeutsche Zeitung*, *media&marketing* und der *Kontakter*.



# Reading between the lines: meaning-making and media texts in the classroom

CAROLINE CLARK  
University of Bologna

## 1. Introduction

Media texts, newspapers in particular, are widely used in the L2 classroom. Such use is based on the rationale that these specialized texts explore fields of knowledge in common-sense terms. As a teaching aid they are inexpensive, freely available and continuously updated, and language teachers are quick to recognize these advantages. It is also a commonly held view that they are a fresh and rich source of language, cultural insights and current issues, providing an expansive and authentic alternative to traditional teaching. However, media discourses are shaped by a set of priorities which are different from those underlying most cultural and L2 classroom discourses and it may be a misconception that these texts represent transparent ‘translations’ of cultural issues (see for example, Iedema et al. 1994, van Dijk 1998a, 1998b, Fairclough 1995).

This paper discusses the functional literacy demands made on L2 students as consumers of media texts as cultural artefacts. It considers the implications of using newspapers as a representation of a foreign culture. While newspapers allow students to explore the stratified system of meaning in texts, the extent to which they effectively overcome cultural boundaries may be questioned.

The practical benefits of newspapers as “[...] a rich source of readily accessible data” are recognized by Bell (1995: 23). However, he also proposes other reasons for this focus on media texts in language teaching. He notes that the media influences people’s use of and attitudes towards language in a speech community, and that media texts reveal “[...] social meanings and stereotypes projected through language” and “[...] reflect and influence the formation and expression of culture, politics and social life”. The newspaper, therefore, is more than simply a source of ‘language’, instead it is a complex interplay of social and cultural notions, for which language could be considered an operating interface.

The literature makes ample reference to the value of newspapers in second language teaching, and Applied Linguistics, particularly from the point of view of the teacher. However, few studies have explored the

cognitive relationship between the reader/student and text, the extent to which a newspaper text can be seen as a 'translation' of a culture, and the problems of accessibility this implies in using newspaper texts in the classroom.

## 2. Meaning-making

Grasping the meaning of the media text is a complex issue. Students are usually able to understand the surface-level lexical and grammatical codes, but are without the know-how to approach the wider question of the 'meaning' of the text. There appear to be two issues at play regarding how far newspaper texts can be 'useful' to the language-learner. First, 'understanding the words' falls a long way short of 'understanding the text', an argument that can safely be accepted. More problematic is the theoretical issue of whether newspaper texts can help the L2 student understand cultural codes, or, conversely, whether the student must have knowledge of cultural codes in order to be able to understand newspaper texts.

The extremely complex question of 'what is meant by *meaning*' is not within the scope of this discussion; however some clarification is necessary. If meaning does not pre-exist in words and expressions, but is an effect of the relations set up between them (Merleau-Ponty 1964), expressed through word choices, language can then be considered as a stratified system for expressing meaning. This meaning is created only in the act of communicating; and does not exist intrinsically in the words. Rather, words bring into existence, or 'realize' the meaning. It follows, therefore, that word choice affects meaning, and this effect of words on meaning is fundamental to understanding how the language of newspapers works.

If we accept that meaning is the product of negotiation between the reader and the text, produced at the moment of reading (Fiske 1987: 305), with language as the interface between the two, then we are placing the L2 reader/student in the very onerous position of being the sole interpreter of that meaning. We need to evaluate whether, and to what extent, the L2 student is able to extract meaning from the text, and the difficulties which may be met in this task. In other words, what skills and knowledge are presumed and must be activated by the student in order to construct meaning? Or, can the texts themselves enlighten students about cultural issues?

In order to grasp meaning in the news, a vast range of issues is involved, which bring together the fields of anthropology, cognitive psychology, artificial intelligence and philosophy, as well as semiotics. The complexities inherent in reading newspaper texts are well-documented as are studies concerning the role of language as a mediator between the reader and a culture (see van Dijk 1998a, 1998b, Fairclough 1995, Iedema et al. 1994).

Further, it is also important to consider classroom practice whereby the language of newspapers is usually presented in terms of single articles (the selection criteria of which is often unclear), normally outside of the wider context of the whole newspaper. The approach to the article takes place in the artificial surroundings of the classroom, and is subject to the further constraint of the teacher's 'threatening' role as adjudicator, which, in turn, tends to effectively eliminate any spontaneity in newspaper reading. The students' task is not facilitated, and indeed students may feel frustrated or defeated (Bruning & Horn 2000, Little & Perclová 2000: 43-52).

### **3. Knowledge of the genre**

Although it may appear redundant to identify and classify the contents of the newspaper, this first step in coming to terms with the genre is decisive in exploring the meaning and overall construction of the news (see the work of van Dijk and Kintsch, 1983, in the field of cognitive Psychology). The article chosen needs to be contextualized both spatially and temporally; extracted from its original context, it takes on further levels of complexity. Even if they are not new to newspaper-reading, L2 readers, as well as novice L1 readers, may have difficulty with newspapers as a means of presenting information, which is stratified in various levels of meaning (Iedema et al. 1994).

Presumably the reader has no difficulty recognizing the more obvious indications of the genre such as the layout, typeface, etc. To be able to interpret the text as a newspaper item, and its properties (headlines, photos, captions, implied reader etc) as properties of that genre, does not require particularly complex knowledge, although the extent of this knowledge activation is often underestimated. Recognizing and exploring the genre and discourse type is an important contribution to investigating the meaning of the article.

This can be verified by asking students to write a newspaper article, as Iedema et al. (1994) and other researchers have done. It is generally found that the resulting 'articles' demonstrate an almost total ignorance of the genre, even amongst those (native-speakers included) who consider themselves reasonably expert newspaper readers.

To demonstrate some of the difficulties, I refer to a single short newspaper item (in appendix 1), which is one of three very similar and inter-connected items which appeared in the Daily Mail (a conservative British tabloid) in 2003 and 2004, chosen on the grounds of their brevity and the newsworthiness of the topic.

#### 4. Headlines

Most people's reading style takes them to the headlines first, and here we encounter the first cultural obstacles. From the three headlines: 1. *HIV Refugees Crisis*, 2. *Asylum Seekers Raising HIV Risks* and 3. *HIV Warning Over Asylum System*, the fragmentary structure, ellipsis, and lack of verbs are immediately evident. Indeed, if verbs are present at all, they tend to be in tenses different from the body of the text. Headlines in British papers are notoriously difficult, and it is tempting to disregard them, or skim them briefly, for this reason. An extended reading of the headlines (1. *A crisis in the health department is being caused by refugees being treated for HIV*, 2. *The risks of not receiving adequate treatment for HIV are coming to light as Asylum seekers are relocated*, 3. *Experts have issued a warning about the risk of HIV spreading because of inadequacies in the asylum system*) is still inadequate, although it may go some way towards enlightening the reader. Without these glosses, the L2 student is in difficulty regarding both the language and the content. The aim of the headline is to encapsulate the story, and the newspaper's slant on that story, as well as to attract the reader's attention, hence it cannot be ignored. The sample text headline *HIV Warning Over Asylum System* is immediately striking as it explicitly draws together two current contentious issues, HIV infection and Asylum-seekers/immigration. The implied reader has already been sensitized to both of these issues independently, and the Daily Mail's position as critical of the institutions involved, and asylum-seekers generally, is known. The context and background therefore need to be clarified, as well as the language of the headline.

#### 5. Linguistic knowledge

Moving from the headlines to the body of the article, students' first concern is usually to 'translate' the text, that is, to come to terms with the vocabulary and grammatical structures. This represents the surface level of the language interface, and would appear not to be a very profitable exercise, although, unfortunately, it is often where language teaching both starts and finishes.

The vocabulary of newspapers is dense, and not particularly useful. A frequency analysis (using *Edict Word Frequency Text Profiler*) of the article shows that nearly 30% of the words used fall outside the "2,000 most frequent words"<sup>1</sup> list, that is, beyond the vocabulary of an intermediate

<sup>1</sup> Based on the Brown Corpus of Standard American English (one million words).

level student. The significance of this becomes clear when compared with randomly selected chunks of texts, for instance, Shakespeare's *As You Like It* contains about half the number of 'infrequent' words (c.15%). The sample text had significantly more infrequent words than the Bible – c.18%, the Australian Constitution – c.20%, a translation of Dante's *Divina Commedia* and Chaucer's *Wife of Bath's Tale* – about 26% – all of which are texts that are generally considered inappropriate for their level of difficulty for B1 or even B2 level students (see figure 1). The only text which was less 'readable' was James Joyce's *Ulysses* (32% infrequent words). Although syntax and other factors must obviously be taken into consideration to arrive at a true 'readability' score, the value of newspapers as a source of useful vocabulary seems limited.

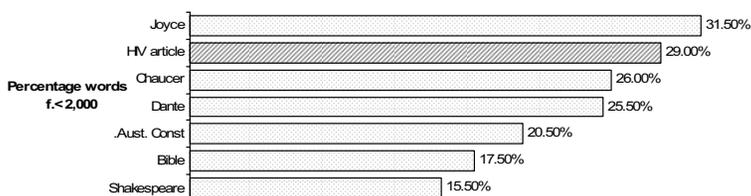


Figure 1.

Similarly, there is little to justify adopting newspaper texts as an exercise in grammatical structures. Newspapers, especially tabloids, tend to use non-complex, and sometimes deviant, grammatical forms, such as the sentence initial *But* (appendix 1, sentence 7) and the preposition *over* in the headline, and the grammatical structure is very simple with rare use of subordinate levels.

Tenses too are limited. In the sample article, just four tenses are used, and 81% of all verbs are in the past simple tense. This simplicity is deceptive. The L2 student must activate a deeper level of understanding, or an ability to decode the lexis and syntax to be able to construct sequences of propositions. That is, the student must reach a global "linguistic knowledge" (Little 1999, Little & Perclovà 2000) whereby vocabulary can only be usefully evaluated within the context of clauses, sentences, then paragraphs, and therefore by means of its relationship with grammatical structures, in order to be able to establish a local and global coherence. Only in this way can the student construct a textual representation; 'surface' understanding does not go far enough.

The areas of modality, grammatical metaphor, whereby meaning is construed differently by means of varying grammatical construction (see

Halliday 1994: 342), and evaluation, as expressed through lexis and syntax, are essential to making meaning. Further, the story angle, level of writer objectivity, information structure, and ideology all need to be investigated. A global understanding of the text also requires knowledge of the field, and the culture, as well as familiarity with the grammar itself. The various levels of meaning may seem obscure and complex given that reporting is firmly grounded in knowledge of the cultural context (Iedema et al. 1994: 124).

## 6. Logical Structure

Newspaper articles have a particular structure, unlike the text-types that most students know. The text is a form of mosaic, not always coherent, with a series of ‘satellites’, or apparently disconnected sentences developing the headline and lead, as well as an introduction and conclusion, or wrap-up. Typically, the text comprises single sentence paragraphs (10 paras, for a total of 11 sentences in the sample text), with few causal, or cohesive links – in short, it defies all the rules of quality writing (Iedema et al. 1994: 104). In general terms, the more the events of a narrative are sequenced causally, the easier it is for the reader to identify their relations, and the greater the perception of a coherent narrative (Trabasso & Nickels, 1992). However, this principle is very rarely applied in newspaper stories, adding to reader difficulties.

The sample article falls into the ‘media exemplum’ category (see Iedema et al. 1994: 78). In this media sub-genre, which shares some features with the ‘hard’ news story, events are chronicled and their moral relevance is indicated. It relates a situation, which is then interpreted in the light of social norms or ideologies. According to Plum (1988), the structure of this type of text reflects its purpose. After the headline and lead (appendix 1, sentence 1), the *orientation* (sentences 2, 3 and 4) sets the scene and provides the background information which heightens the implications of the *incident* (sentences 5, 6 and 7), underlined by the pivotal ‘but’. This *incident* is linked to the socio-cultural values at stake and exposes the state of affairs which provides evidence for the final moral *interpretation* (sentences 8 and 9). The sample article then concludes with an emblematic *wrap-up* or conclusion (sentence 10). Each of the four sections of the media exemplum text appears in sequence and has an essential role in the whole (Plum 1988, Iedema et al. 1994).

The logical structure, and the difficulties it poses, is more than a technicality (Iedema et al. 1994: 109, Bell 1997). The news item is not limited to chronicling socially significant situations or recounting the ‘who, what,

when, where and why' of an event. The sample text outlines a situation in such a way as to demonstrate and underline particular aspects of its destabilising implications, while making reference to political and social institutions. It thus presumes that the reader is well acquainted with these institutions, as well as the events and issues which are currently under the spotlight. The logical structure of the item is a key to meaning in that it is closely tied to the 'social purpose' of the text, as can be seen in the sample article. Cultural and ideological values are asserted by foregrounding the events (asylum-seekers inadvertently spreading HIV) which threaten social order, listing the consequences (hypothetical and real) and describing events from the points of view of people (politicians and medical staff) and institutions which are emblematic of social stability and the key to crisis resolution (Iedema et al. 1994).

## 7. Intertextuality

The newspaper item, however, does not exist in isolation. The text must be 'contextualized'. There may be implicit reference to other connected texts (intertextuality) which students are unlikely to have had contact with. References to political and social institutions will remain obscure, such as the Home Office and NASS mentioned in the article. It is this sort of explicit cultural knowledge which provides the key to being able to interpret the areas of writer angle, objectivity and evaluation mentioned above, to arrive at a deeper meaning. Clearly, it is not necessary to activate a profound knowledge of terminal illness, immigration policy and the British national health system, or the nationalities of the immigrants referred to. However, the reader who is unaware of the events which background the article, including recent policies regarding the status and rights of asylum-seekers (and which immigrants the term asylum-seeker refers to) will be severely hampered in their understanding of the article (van Dijk 2001a).

At this point the L2 student/reader needs to be introduced to the political aspect of the newspaper, an aspect he/she may well be aware of by comparison with Italian newspapers and news agencies. The Daily Mail is critical of the Home Office (which is responsible for immigration), the NHS (which it sees as spending taxpayer's money on asylum-seekers with expensive and self-inflicted [sic] diseases), and the asylum seekers themselves (who it sees as being guilty of enjoying a privileged life-style at tax-payers' expense). This short article reinforces, therefore, the Daily Mail's stand on a much wider range of issues with important social implications. Once opinion and ideology inherent in the language has been revealed, Italian students are often surprised

to find that the British press can be openly critical of its own institutions. They may reflect on cultural issues and begin to question commonly-held views of the British as staunchly patriotic and apolitical, and further, make comparisons with the Italian press's stand towards institutions.

## 8. Common ground knowledge

Intertextuality overlaps with the notion of Common Ground, or Cultural Knowledge, and the field of cognitive psychology offers some interesting insights into text processing and the interface which is created between the student and the text. News is a complex interplay between old and new knowledge, with vast knowledge being presumed when reading a newspaper item, the most important of which is cultural, or common ground knowledge as van Dijk calls it (2001b) calls it. Without this knowledge, the reader's ability to reach beyond the more superficial levels of meaning is severely limited. Common Ground knowledge can be defined in anthropological terms as the knowledge shared by all members of a culture, and therefore L2 students are only in the initial phases of acquiring this knowledge (see Katan 1999, Scollon 2001). This knowledge is so widespread and all-encompassing that very often it is difficult to identify, and easy to ignore. However, it has an extremely important role in the language classroom.

The two more important levels of Common Ground knowledge are:

1) Specialized and personal knowledge of the topic (e.g. HIV diffusion, contagiousness), which is useful in interpreting the background to the story, adjudicating and portioning blame (to certain political or social institutions), and linking the text to personal experience - thus useful in interpreting the ideology.

2) Situational or social knowledge which is involved in the construction of a context model (the type of story, which type of newspaper, etc.), which in turn contributes to information about the ideology of the media (the Daily Mail in this case), and its implied reader.

According to van Dijk (2001a), these knowledge types are necessary to be able to form mental-models of events or states of affairs. In the case of the sample text, it regards the risk to the wider community caused by immigrants and their illnesses, which in turn leads to the wider context of immigration policy and feelings towards asylum-seekers, and, further, to British institutions and the Government, which are being held to blame. The article is not aimed at instilling fear in the readership in the form of a

heightened risk of AIDS thanks to immigration policy. Rather, articles of this type are intended to apportion blame to the Government, and its various institutions and policies.

Although this outline is necessarily brief, it becomes clear just how much knowledge is involved in the seemingly trivial task of reading a single newspaper story. It is an interweaving of different knowledge types, ranging from personal knowledge of personal experiences to broadly shared social and cultural knowledge (see also Scollon 2001: 139). Although the article is short (234 words), and is concerned with one of many secondary issues regarding immigration, it manages to encapsulate the entire immigration debate. The student's Common Ground knowledge may be limited, although with guidance he/she can approximate by analogy to personal experience.

## 9. Visual text

Any exploration of meaning of the newspaper must necessarily take into consideration the visual grammar. The meaning of the article extends beyond the words and the written text, and is structured visually through the layout, spatial arrangement of pictures and other graphic elements. According to Kress and van Leeuwen (1996, 1998), an article takes on meaning by dint of its position on the page, its position in the paper and its relationship with the surrounding text.

In the sample, like most newspaper articles, the written text is dominant, but is inseparable from the visual text. The accompanying picture (figure 2., below) appears to have a limited role in representing the verbal text; it does not seem to 'say' very much and appears to merely 'illustrate' the text without amplifying or elaborating it. However, a careful reading of the photograph, with its caption, underlines the equilibrium which is threatened by the perceived crisis. *Our* hospitals, currently well-run, functioning, and, as the picture suggests, 'efficient', are under threat from *their* diseases (see van Dijk 1988 for a discussion of the *us/them* dichotomy). The caption: *Crisis: HIV influx threatens to swamp UK hospitals* resorts to the common metaphor of 'flooding' (*influx, swamp*) very often found in issues involving asylum-seekers, which B1 level students, in particular Italian ones, are usually able to pick up, and apply the "influx" and "swamping" to the arrival of immigrants.

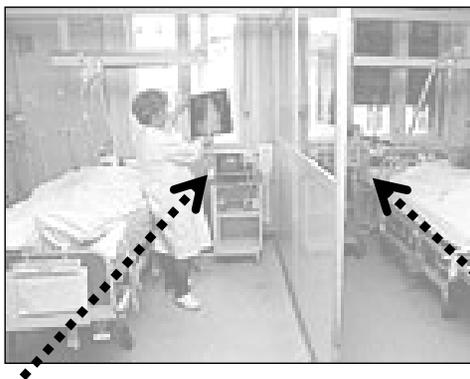


Figure 2.

A closer analysis of the photo itself reveals the clear vertical division between the ‘given’ and ‘new’ (Kress & van Leeuwen 1996, 1998), where the ‘given’, on the left, shows an efficient British hospital, brightly lit, with working professionals present. The right side, or ‘new’, is dark, empty and static. The bed appears to be occupied, but it is not clear by whom, and the blinds are drawn. “For something to be New means that it is presented as something which is not yet known to the reader, hence as the crucial point of the message” (Kress & van Leeuwen 1998: 189). The New is thus problematic, and contestable, and we therefore have a representation of the immigration problem. Two vectors are very evident, leading out the window, converging in the unknown, which lies beyond.

At this extremely superficial level of analysis, the importance of the image is clear, even if the student needs help in decoding it. It not only holds a key to the meaning, but can also facilitate the students’ approach to the entire article.

## 10. Conclusion

It is generally agreed that media texts are a complex weave of social, cultural and political meanings, which surface through language. It may also be safely argued that, for teaching purposes, the language alone offers little depth as far as acquisition of lexis and syntax are concerned. Further, the L2 student is then asked to penetrate that language. The L2 student is asked to penetrate the language, and the complicated intrinsic issues mentioned above, to unpack the text and grasp the underlying messages in the form of writer opinion, evaluation and stance, and basic notions of the ideology,

stereotypes and cultural views. This implies possessing perhaps unrealistic resources of cultural and common ground knowledge, which are very often lacking.

In classroom practice, students are usually able to understand superficially the language of the text (which often means a simple translation). They are then required to apply a range of abilities and knowledge to further reorganize the language into chunks of text which can only take on a wider meaning through cultural, common-ground knowledge. The text is not a 'translation' of cultural notions, but a carrier of these notions, many of which the L2 student will be unaware of. The newspaper is a window on the entire culture, not the language.

Non-native speakers are often required to perform artificial activities in unnatural surroundings, without access to the full range of meaning-making devices that a native speaker makes use of in the daily activity of reading the paper. The student may have the satisfaction of understanding the words and handling an authentic cultural artefact, but rarely the satisfaction of having understood the meaning. The language used is impoverished and/or deviant as we have seen. The logical structure of articles, and the genre, include essential elements of meaning which should not be ignored in the classroom, such as the graphic elements and images, diagrams and illustrations accompanying the article. For those who have had classroom experience with newspapers as teaching material, it is interesting to reflect on the difficulties which the L2 student regularly faces in his/her approach to reading British newspapers, and whether these difficulties are caused by the student's different cultural background, language preparation, maturity, or level of interest, or perhaps a combination of all these.

Students of *Scienze Politiche* and *Scienze della Comunicazione*, for example, should have a professional interest in newspapers as a link between the popular and political spheres, although a distinction is necessary between professional interest, and professional ability. Various researchers have pointed out that language students cannot fully understand another culture, set of institutions or even authentic material, because very often they are quite unaware of the levels of complexity inherent in their own culture. This would suggest that further research is needed in the area of L2 teaching practice and the way it interprets and implements cultural artefacts, such as newspapers.

The issue that is raised by the use of real-life materials is that culture is a reality that is social, political and ideological, and that the difficulty of understanding cultural codes stems from the difficulty of viewing the world from another perspective, not of grasping another lexical or grammatical code. (Kramsch, 1993: 188)

## BIBLIOGRAPHY

- BELL, A. (1995), "Language and the media", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 23-41.
- BELL, A. (1997), "The discourse structure of news stories", in A Bell & P. Garrett (eds.), *Approaches to Media Discourse*, Oxford Malden, Mass.: Blackwell.
- BRUNING, R. & HORN, C. (2000), "Developing motivation to write", *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Edict Word Frequency Text Profiler*. On-line <http://www.edict.com.hk/textanalyser/>, consulted May 2005.
- FAIRCLOUGH, N. (1995), *Media Discourse*, London: Edward Arnold.
- FISKE, J. (1987), *Television Culture*, London: Methuen.
- HALLIDAY, M. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- IEDEMA, R., FEEZ S. & White P. (1994), *Media Literacy*, Sydney: Disadvantaged Schools Programme, NSW Dept. of School Education.
- KATAN, D. (1999), *Translating Cultures, An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, Bath, UK.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- KRESS G. & VAN LEEUWEN T. (1996), *Reading Visual Images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- KRESS G. & VAN LEEUWEN T. (1998), "Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout", in A. Bell & P. Garrett (eds.), *Approaches to Media Discourse*, Oxford: Oxford University Press, 186-219.
- LITTLE, D. (1999), "The European language portfolio and self-assessment", Strasbourg: Council of Europe, document DECS/EDU/LANG(99) 30.
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R., 2000, "The European language portfolio: a guide for teachers and teacher trainers Strasbourg: Council of Europe", document DGIV/EDU/LANG (2000) 28.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964), *Signs*, Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- PLUM, G. (1988), "Textual and contextual conditioning in spoken English: a genre-based approach", unpublished PhD thesis, Dept of Linguistics, University of Sydney.
- SCOLLON R., & WONG SCOLLON, S. (2001), *Intercultural Communication*, Oxford: Blackwell.
- TRABASSO, T., & NICKELS, M. (1992), "The development of goal plans of action in the narration of a picture story", *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- VAN DIJK, T. A. (1988), *News as Discourse*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- VAN DIJK T. A. (2001a), "News as Discourse", in Bruhn J.K. & Jankowski N.W. (eds.), *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*, London: Routledge, 108-120.
- VAN DIJK, T.A. (2001b), "Knowledge and news", unpublished on-line article, <http://www.discourse-in-society.org/know-news.html>, consulted May 2005.
- VAN DIJK, T. A. (1998a), "Opinions and ideologies in the press", in A. Bell & P. Garrett (eds), *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 21-63

VAN DIJK, T. A. (1998b), *News Analysis*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.

## Appendix 1.

### HIV warning over asylum system

by MARK CAPPER, Metro 09:12am 10th July 2003

- 1 Asylum-seekers are inadvertently spreading HIV, it has been claimed.
- 2 The immigration system was blamed for increasing the risk of the infection being transmitted to others and for harming the health of refugees already infected.
- 3 Lack of communication between the Home Office, the National Asylum Support Services and social services meant refugees were at risk of becoming more ill through lack of treatment, a group of MPs said.
- 4 They called for refugees to be tested for HIV before entering Britain to cut the risk of transmission and limit long-term NHS costs.
- 5 But the all-party Parliamentary Group on Aids report concluded that the Government could not try to keep people out on health grounds.
- 6 Neither should people with serious diseases such as HIV be detained if care was unavailable in removal centres, it said.
- 7 The report was based on a series of hearings involving HIV specialists, GPs, solicitors, national Aids groups and migrants with HIV. They accused officials of consistently disregarding the opinions of experts.
- 8 Dr Ade Fakoya, a consultant at Newham General Hospital in East London, said he was looking after a pregnant woman with HIV but she was suddenly moved out of London by the NASS.
- 9 “We eventually managed to get her back into an appropriate care system but, unfortunately, it was too late,” he added.
- 10 The woman gave birth to an HIV-positive child.



**Veicolare la “Convivenza Civile”:  
analisi comparativa di manuali di lingua e cultura straniera**

Gruppo di Ricerca sulla Formazione CeSLiC  
Coordinato da PAOLA NOBILI  
Università di Bologna

- *Paola Nobili*, ‘Saper vivere’ con gli altri
- *Sabina Magagnoli* (a cura di), Risultati dell’indagine comparativa su contenuti interculturali, affettivi e civili. *Gruppo di ricerca*: C. Bertacchini, S. Magagnoli, A. Maiorani, M. Mengoli, A. Nardi, S. Severi, M. Tadeo
- *Paola Leone*, Modulazione di sentimenti ed emotività nei manuali di italiano L2



# ‘Saper vivere’ con gli altri

PAOLA NOBILI  
Università di Bologna

## Introduzione

I dati e le riflessioni che vi presentiamo sono frutto di un lavoro collettivo iniziato mesi fa da un gruppo di ricerca composito<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup>, 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 anglosassone: tradizioni e festività

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

---

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

<sup>2</sup> Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati di scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di I grado, *Oggiscuola*, 2 febbraio 2004.

<sup>3</sup> 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?

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 termine<sup>4</sup> (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. 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*<sup>5</sup> (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.<sup>6</sup> Nel riportare alcune delle numerose indicazioni, abbiamo trascritto in corsivo e corredato con punti interrogativi quelle espressioni da

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> L'*Educazione alla Convivenza civile* comprende, oltre all'*Educazione alla Cittadinanza* e all'*Affettività*, anche l'*Educazione Stradale, Ambientale* e alla *Salute*.

<sup>6</sup> 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.

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 (?)*<sup>7</sup>.

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); vengono comunque

<sup>7</sup> 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....."

chiariti dai redattori del testo - sempre con linguaggio discutibile - il ruolo e la posizione di questo insegnamento:

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 disciplinarietà 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!).<sup>8</sup>

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.<sup>9</sup>

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

<sup>8</sup> 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.

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

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 negativa<sup>10</sup>, 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).<sup>11</sup>

L’aspetto che più ci interessa di queste teorie appare in alcune definizioni formulate in tempi diversi da due studiose in area americana e francese. “What politeness essentially consists of - 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”.<sup>12</sup> Per C. Kerbrat-Orecchioni, invece, la cortesia è una norma sociale avente come precipua finalità quella di “*fabriquer du contentement mutuel*”.<sup>13</sup> 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”.<sup>14</sup>

<sup>10</sup> 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.

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

<sup>12</sup> Citato in Axia, 1996, 67.

<sup>13</sup> Vedi articolo di Kerbrat-Orecchioni, 2000b, 34.

<sup>14</sup> Jean de La Bruyère, *L’esprit de politesse* in *Les caractères de Théophraste traduits du grec avec Les caractères ou les moeurs de ce siècle*, Paris, Ed. Garnier Frères, 164 segg.

## 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*”.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

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”.<sup>17</sup> 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”.<sup>18</sup>

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

<sup>15</sup> 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*”.

<sup>16</sup> Pernod, 1996, 366.

<sup>17</sup> Picard, 1998, 117.

<sup>18</sup> Axia, 1996, 88. Sulle acquisizioni precoci e sulle regole implicite della cortesia vedi l’intero Cap.IV del volume.

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 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.<sup>19</sup>

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.<sup>20</sup> 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.

<sup>19</sup> Picard, Cap IV, 1998, 73-98.

<sup>20</sup> Vedi B. Grandcolas, “Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère?” in *Les Langues Modernes*, 2000, 1, 52-61.

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 seguito<sup>21</sup>) 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 linguaggio<sup>22</sup> e delle forme linguistiche che la veicolano, tanto più - in caso di conflitto verbale - si 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.<sup>23</sup> È questo il senso prioritario che noi intendiamo attribuire al concetto di “emozione” (coincidente con

<sup>21</sup> 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).

<sup>22</sup> 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 significati 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.

<sup>23</sup> 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. Mizau, *E tu allora?*, il Mulino, 2002.

l'affettività<sup>24</sup>) 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...) <sup>25</sup> 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.<sup>26</sup> 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”<sup>27</sup> si

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

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

<sup>26</sup> C. Bazzanella riprende la distinzione tra emozioni “naturalì” e “moralì” in riferimento a due livelli di contesto, quello locale e quello globale nel saggio *Emotions, Language and Context*, 2004.

<sup>27</sup> 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

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".<sup>28</sup>

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...".<sup>29</sup>

Se concordiamo con la seguente affermazione di E. Morin che "l'éthique de la compréhension est un *art de vivre* qui demande d'abord de comprendre de façon désintéressée",<sup>30</sup> allora appare più che mai doveroso operare il passaggio dal bisogno egocentrico dell'identità, di conoscenza ed espressione di sé al bisogno relazionale, interindividuale<sup>31</sup>, 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].

---

che tendono ad influenzare l'interlocutore, mentre la seconda è involontaria e spontanea (Caffi, 2002, 165).

<sup>28</sup> D'Urso e Riccardi, 2002, 154.

<sup>29</sup> Morin, 2000, 108.

<sup>30</sup> *ivi*

<sup>31</sup> 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.

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 linguistiche,<sup>32</sup> ci proponiamo innanzitutto di raccogliere una delle indicazioni prioritarie da essi caldeggiata, e formulare cioè un'ipotesi didattico-linguistica che si apparta alle recenti sperimentazioni del CLIL (Content and Language Integrated Learning). Con questa metodologia - ora largamente diffusa in tutti i livelli dell'istruzione scolastica<sup>33</sup> - si mira al 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*.

<sup>32</sup> In occasione di queste giornate la letteratura sull'argomento sarà ampiamente evocata.

<sup>33</sup> 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.

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, Gratitudine) 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.<sup>34</sup> 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”.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> Cfr. M. Marcocchia in M. Wauthion e A.C. Simon, 2000, 157-167.

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). Compaiono 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?

Nel Framework (termine usato comunemente per definire il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*)<sup>36</sup> 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.

---

<sup>36</sup> *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.



# **Primi risultati dell'indagine comparativa su contenuti interculturali, affettivi e civili**

a cura di SABINA MAGAGNOLI  
Università di Bologna

Gruppo di ricerca composto da: Carla Bertacchini, Sabina Magagnoli, Arianna Maiorani, Michela Mengoli, Antonella Nardi, Silva Severi, Mariangela Tadeo

## **Premessa**

Intendiamo qui illustrare i processi metodologici da noi seguiti e la successione degli strumenti elaborati in merito alla ricerca sull'analisi dei manuali di insegnamento linguistico già anticipata nella Prima parte (vedi Nobili).

I due testi fondamentali su cui ci siamo basati per la progettazione della nostra indagine sono stati il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e le nuove *Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati*. Abbiamo, in particolare, adottato le categorie descrittive del contesto situazionale d'uso della lingua presenti nel *Quadro* e la sezione dedicata agli aspetti della competenza sociolinguistica.

## **1. Obiettivi e procedimenti della ricerca**

Con la nostra ricerca, di cui presentiamo in queste pagine solo la *prima fase* ultimata, abbiamo inteso rilevare se i comportamenti e atteggiamenti della vita civile e sociale prospettati nel testo ministeriale (ed inerenti quindi agli ambiti *interculturale*, dell'*affettività* e della *convivenza civile e cittadinanza*) siano attualmente presentati e proposti nei manuali per l'insegnamento delle lingue straniere. Per operare una corretta indagine conoscitiva e rappresentativa dei materiali, abbiamo selezionato quaranta testi scolastici delle principali lingue comunitarie (inglese, francese, tedesco, spagnolo) suddivisi equamente, sulla base della loro maggior diffusione ed attualità della pubblicazione (vedi Allegato 1).

Vorremmo sottolineare che escludiamo dai nostri intenti qualsiasi giudizio valutativo sulle scelte personali degli autori riguardo i contenuti dei documenti selezionati, tenendo conto che le linee direttive ministeriali che informano la nostra ricerca sono recenti e non ancora diffusamente applicate

in campo editoriale. Come possiamo osservare dalla lista dei manuali, gli autori sono sia italiani che stranieri, e quindi la qualità tipologica dei documenti - frutto di preferenze individuali - risulta significativa soprattutto per l'influenza che i rispettivi contenuti esercitano sui destinatari.

Per quanto riguarda lo svolgimento dell'indagine preliminare, le fasi si sono articolate come segue:

#### Fase A

Individuazione di un corpus significativo e rappresentativo di 40 manuali (per una lista dettagliata si rimanda all'Allegato 1), di cui 32 di scuola secondaria di primo e secondo grado (per ogni lingua 4 di scuola secondaria di primo grado e 4 di secondo grado) e 8 di scuola primaria per la sola lingua inglese.

#### Fase B

Rilevamento numerico e qualitativo di documenti (orali e scritti) interni ai manuali riallacciabili alle tematiche di partenza (categorie 1. *affettività*, 2. *convivenza civile/cittadinanza*, 3. *intercultura*) tramite la compilazione dei seguenti strumenti:

- a) Una Scheda per ciascun documento selezionato (vedi Allegato 2), in cui vengono indicati: la *localizzazione del documento* (tramite i dati del manuale: autore, titolo, anno e luogo di pubblicazione, casa editrice, destinatari, livello di competenza); l'*area interessata* (affettività, convivenza civile, intercultura) e il particolare *contenuto* o *argomento* (per es. razzismo o rispetto per il vicinato) indicando anche, ove possibile, la *situazione enunciativa* e il *rapporto fra gli interlocutori*; il *livello di autenticità* (autentico, adattato, prefabbricato) e - seguendo le tracce del Framework - il *genere* del testo individuato (es. brano scritto o orale; informativo, descrittivo, narrativo, argomentativo, ecc.; intervista, dialogo, film...), i *domini* e/o le *situazioni*: privato (casa, famiglia, amicizie...), pubblico (strada, negozi, campi sportivi, spettacoli), educativo (scuola, mensa....).
- b) Una Griglia (vedi Allegato 3), simile nelle voci alla Scheda ma distinta in quanto non riporta più i dati di ogni documento, bensì la totalità dei documenti prescelti per ogni singolo manuale. Quest'ultimo strumento è nato dall'esigenza di raccogliere i risultati ottenuti per compararli successivamente tramite istogramma (fase C). Malgrado la specificità della griglia (di ogni documento segnalato è richiesto il genere, il dominio,

l'argomento, l'emozione espressa e la formulazione linguistica relativa), la sua natura semistrutturata e la suddivisione nelle tre categorie ci ha permesso di raccogliere i dati totali e dare loro un valore numerico.

### Fase C

Un Istogramma (vedi *Primi risultati della ricerca: istogramma e illustrazione dei dati ottenuti*) in cui illustrare graficamente l'insieme dei dati raccolti e metterli a confronto nella loro totalità. Questo strumento ci ha premesso di rilevare i risultati ottenuti in percentuale per ciascuna area nei documenti totali scelti, suddivisi per ordini e gradi scolastici. L'istogramma è quindi seguito da un commento critico relativo ai risultati ottenuti sino a questa fase della ricerca e da un'analisi specifica (in grafici lineari) dei valori ottenuti in ciascun campo di indagine.

Nel corso della nostra ricerca, come già anticipato, si è confermata però la complessità dei contenuti da identificare e la derivante difficoltà nel collocarli in una delle specifiche aree di riferimento. Benché le nostre particolari concezioni di interculturalità, di convivenza civile-cittadinanza e di affettività siano state illustrate nella Prima parte dell'intervento, ci pare dunque opportuno riprendere questi concetti e offrire qualche esempio significativo tratto dai manuali esaminati.

## 2. I tre campi d'indagine

I tre campi di indagine ispirati agli obiettivi indicati nel decreto ministeriale e che abbiamo tentato di visualizzare graficamente nella figura sottostante, sono dunque i seguenti:

### *Affettività:*

intesa come espressione, dall'empatico al conflittuale, di sentimenti/emozioni/comportamenti personali concernenti relazioni strette tra partecipanti. L'azione affettiva è limitata ad una cerchia sociale intima, ristretta, interindividuale.

### *Convivenza civile/cittadinanza:*

l'espressione, dall'empatico al conflittuale, di sentimenti/emozioni/comportamenti che si sviluppano all'interno di una realtà sociale meno familiare, riflesso di relazioni pubbliche più formali.

*Intercultura:*

manifestazione, dall'empatico al conflittuale, di atteggiamenti e comportamenti rispetto ad identità o situazioni che esprimono culture diverse: *intercultura* intesa non solo in senso inter-etnico ma allargata a tutte le forme intersoggettive che implicano un confronto col "diverso da sé".

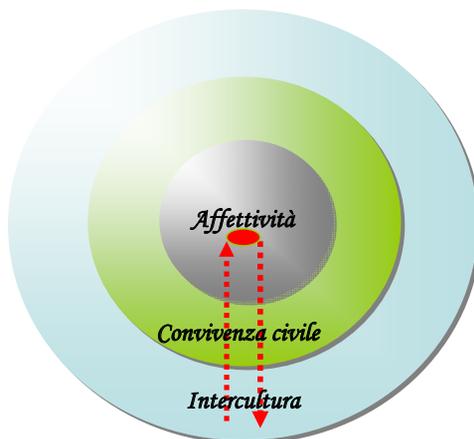


Figura 1. I tre campi di indagine

La netta distinzione fra le tre aree, che spesso si intersecano pur mantenendo una loro saliente peculiarità, è in effetti talvolta difficile da stabilire; ad esempio, un atteggiamento positivo/negativo nei confronti degli altri rientra in modo inequivocabile in tutti e tre i campi (vedi più oltre l'esempio 3. A). Sono soprattutto le situazioni particolari, i modi di presentazione, certe espressioni linguistiche che inducono a scegliere quale delle tre aree sia la più pertinente.

Come si può osservare nell'immagine, che può chiarire questa intersezione (vedi fig.1), l'ampia categoria intercultura può racchiudere infatti per gradi concentrici le altre due aree, di cui la centrale (l'affettività) rappresenta il nucleo personale, emotivo-affettivo.

Nel corso della nostra indagine abbiamo in ogni caso tentato di orientare la selezione in base ai tre criteri seguenti:

1. La specificità del "genere" testuale e della modalità di presentazione. Abbiamo rilevato che i documenti "interculturali" sono massimamente di tipo narrativo, informativo, argomentativo; sono spesso corredati da immagini e offrono una visione generalizzata, allargata, dei temi sociali presentati, come ad esempio il razzismo o la presenza multietnica nelle classi.

2. La maggior o minor illustrazione di relazioni interpersonali e di attenzione civile verso gli altri.

In questo caso sono preminenti documenti e situazioni in cui si invita al confronto, al rispetto reciproco, temi specifici della *convivenza civile*, come ad esempio reagire educatamente a un comportamento arrogante o fastidioso.

3. La maggior o minor presenza di espressioni emotive oppure una palese condivisione affettiva.

I documenti più caratterizzanti di questo tipo sono principalmente dialoghi in cui prevale il rapporto di familiarità con l'interlocutore, come ad esempio la manifestazione di sostegno in momenti di crisi personale.

### 3. Esempi di documenti rappresentativi per le tre aree

#### 3.A "Tu en es sûr?". Documento in cui sono rintracciabili le tre categorie

**MODULE 8 À MON AVIS UNITÉ 23**

## Tu en es sûr?

**DOCUMENT 1 J'ai un problème**

**Courrier**  
**Lycée, famille, amours, actualité... à vous de vous raconter**

**Xénophobie**

Vous connaissez la xénophobie? C'est la peur de l'autre. Avant, je ne savais même pas ce que ce mot voulait dire. Maintenant, je ne le sais que trop bien. Mon père s'est toujours dit ouvert et tolérant. Il n'a jamais eu la moindre réaction de méfiance envers les étrangers, jamais la moindre phrase désagréable... à moins que je ne sois

directement concernée. Lorsque je lui ai parlé d'un garçon qui me plaisait, sa réponse a été sèche: «Je ne veux pas de ça chez moi». J'étais prévenue, et je me suis tue. Mais "ça" est devenu mon copain. "Ça" s'appelle Karim. Et je l'aime. Mon confident, d'habitude compréhensif, m'a déclaré, totalement écaeuré: «Un gris, mais c'est dégueulasse!». Merci mon frère, tu m'as fait mal. Mais

quoi? Penses-tu que Karim n'ait pas un cœur qui bat, du sang comme le nôtre? Papa, sais-tu d'où vient le couscous dont tu raffoles? Ta peur me fait peur. Alors, je mens et je déteste mentir. Je ne sais plus quoi faire, à quoi m'en tenir. Je doute être capable de résoudre ce problème toute seule. Pourtant, Karim, je l'aime.

Marion

**Vous aussi, écrivez**

Vous souhaitez vous exprimer sur un sujet qui vous tient à cœur, parler de vous, ou réagir... Alors écrivez-nous: Rédaction de "Phosphore", Rubrique Courrier, 3-5 rue Bayard, 75008 Paris. Vous êtes branché? Écrivez à "Phosphore" via l'Internet: <http://www.phosphore.com>.

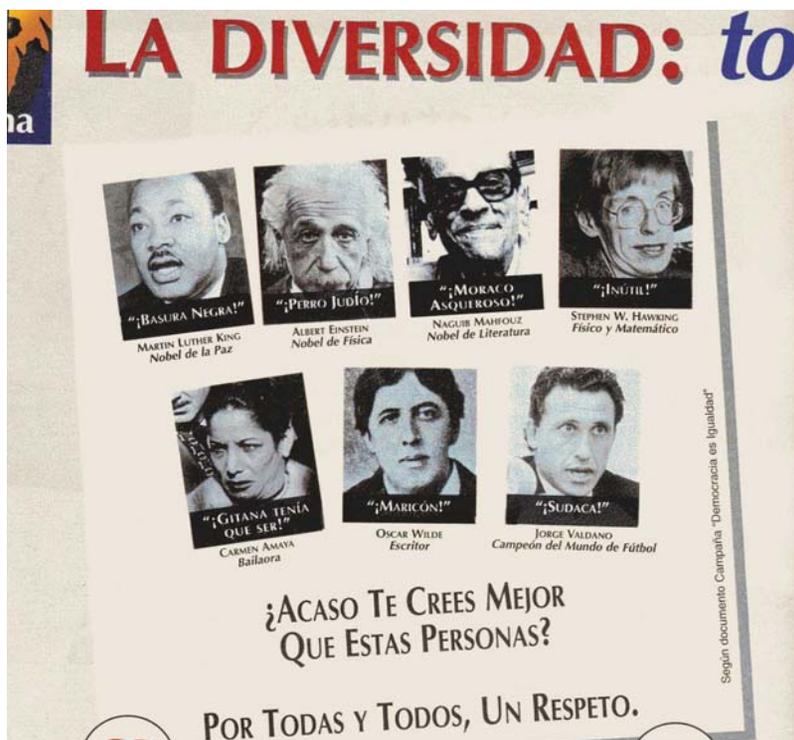
d'après "Phosphore"

B. Westphal, G. Bellano, *Diapason*, Lang, Torino, 2002, pag. 28.  
 Scuola superiore di secondo grado

Il documento è autentico: si tratta di una lettera indirizzata al periodico *Phosphore*. Una ragazza si sfoga illustrando un problema: il padre e i suoi amici - che si sono sempre proclamati antirazzisti - non accettano il suo fidanzato di origine maghrebina.

Le tre dimensioni dell'intercultura, della convivenza civile e dell'affettività appaiono intrecciate, tanto da rendere estremamente complessa la classificazione di questo documento. A livello interculturale il testo mette in luce elementi specifici del rapporto fra etnie diverse (es. l'uso alimentare del couscous, gli epiteti per qualificare l'altro, che viene apertamente disprezzato: "*Ungris? Mais c'est d'gueulasse*"); parallelamente, l'aspetto della convivenza civile è rilevabile nell'attribuzione al padre di una serie di comportamenti corretti che si infrangono però sullo scoglio problematico che attiene all'area personale-affettiva.

### 3.B "La Diversidad". Categoria: "Intercultura"

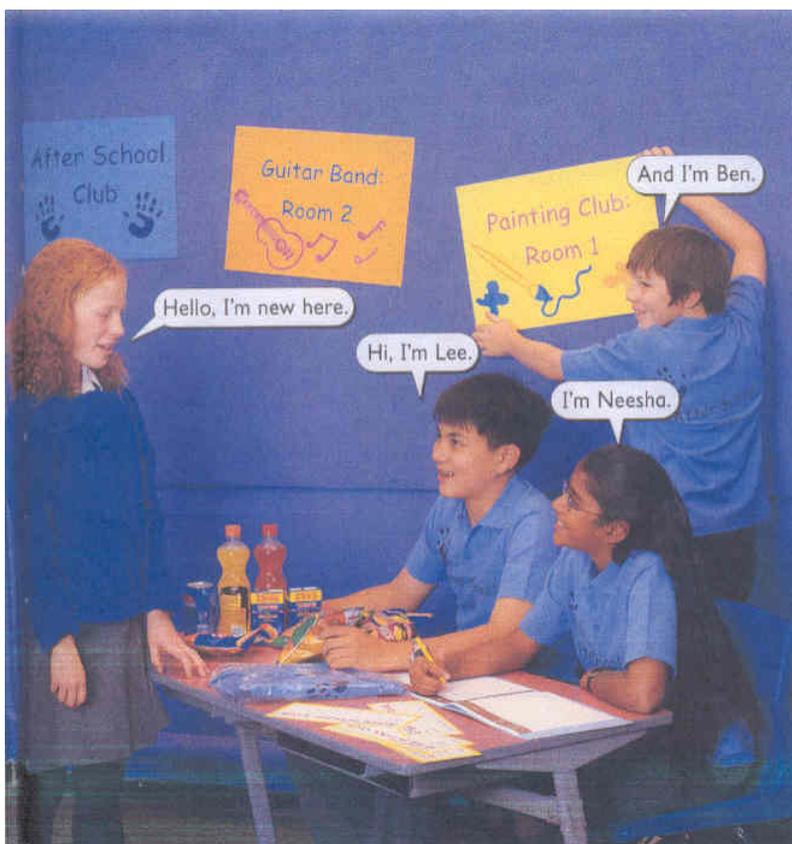


M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet, *Planeta 1*, Edelsa, Madrid, 1998, pag. 12.  
Scuola superiore di secondo grado

La scelta di questo esempio per rappresentare la macro-categoria dell'intercultura è stata determinata da vari fattori:

- Il genere e il contenuto del documento: un manifesto si rivolge ad un pubblico ampio ed implica un contesto situazionale sociale molto più aperto e variato di quelli caratterizzanti i documenti afferenti alle sfere dell'affettività e della convivenza civile.
- La varietà di accezioni secondo cui il termine “diversidad” (diversità) può essere interpretato: dalla diversità razziale a quella religiosa e culturale, a quella determinata da caratteristiche o handicap fisici, a quella relativa all'orientamento sessuale. La sfera dell'intercultura, in cui il rapporto con l'altro viene inteso come rapporto con qualcuno portatore di “alterità”, di diversità (che possa potenzialmente arricchire il panorama di competenze/ conoscenze del discente), è qui espressa in tutte le sue sfaccettature. Ad ogni espressione di diversità corrisponde una specifica formulazione linguistica della lingua spagnola che, paradossalmente, rispecchia invece un atteggiamento negativo ed ostile nei confronti del “diverso”. Il documento, quindi, può avvicinare gli studenti ad una prospettiva interculturale favorendo così il riconoscimento e il rifiuto del pregiudizio.
- L'apparato iconografico riporta le foto di famosi esponenti di vari campi della cultura, dell'arte e della politica provenienti da diversi paesi. La domanda diretta all'alunno “¿Acaso Te Crees Mejor Que Estas Personas?” mette implicitamente sotto accusa le espressioni offensive e con la frase conclusiva “Por Todas y Todos, Un Respeto” induce i discenti alla riflessione.

*Immagine di classe multi-etnica. Categoria: "Intercultura"*



Sue Mohamed, *Happy Friends 5*, Oxford University Press, Oxford, 2004, pag. 3.  
Scuola primaria

Anche alcuni documenti di tipo principalmente visivo sono stati raccolti e catalogati, se il loro messaggio risultava nel complesso significativo ai fini della nostra ricerca. In questa immagine che apre un'unità didattica di un manuale per le scuole elementari, quattro bambini di etnie diverse fra loro sono rappresentati in un'atmosfera empatica e collaborativa. Con l'espressione *"Hello, I'm new here"* la bambina dai tratti somatici bianco-caucasici chiede implicitamente accoglienza ai due bambini sui cui visi sono rintracciabili caratteristiche orientali. Gli schemi di riferimento pregiudiziali secondo i quali dovrebbe avvenire il contrario sono sfidati e vinti in questa

rappresentazione di un contesto comunicativo improntato a benevolenza, non giudicativo, in cui i protagonisti sono protesi gli uni verso gli altri in un reciproco desiderio di accettazione.

*Erste deutsche Medaille bei den Paralympics. Categoria: "Intercultura"*



### Erste deutsche Medaille bei den Paralympics

Nach einer sensationellen Eröffnungsfeier haben die deutschen Athletinnen und Athleten ihren ersten Wettkampftag bestritten. Insgesamt 7 Entscheidungen standen in den Sportarten Judo, Radsport, Sportschießen und Rollstuhlbasketball auf dem Programm. Dabei gewann Sportschützin Sabine Brogle mit 490,1 Ringen Silber und holte die erste Medaille für das deutsche Team.

Erfreut zeigten sich die Behinderten-Sportfunktionäre auch über die ausführliche Präsenz in den Medien. ARD und ZDF setzten mit ihren täglichen Sondersendungen ein positives Signal.

H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling, *Genial*, Langenscheidt, Berlin, 2002, pag. 11.  
Scuola superiore di primo grado

La scelta di questo esempio per rappresentare la macro-categoria dell'intercultura è stata determinata da vari fattori:

- Il genere e il contenuto del documento: la notizia giornalistica di un successo sportivo si rivolge ad un vasto pubblico implicando tuttavia un contesto situazionale specifico. Si tratta infatti della prima vittoria della squadra tedesca alle Olimpiadi per Paraplegici. Il documento è composto da una foto di gruppo degli atleti in sedia a rotelle e dalla notizia stessa. Il testo della notizia è diviso in due paragrafi. Il primo elenca le specialità sportive in cui i partecipanti della squadra tedesca si sono misurati e nomina vincitrice e specialità, tiro al bersaglio, della medaglia d'argento conquistata. Nel secondo paragrafo si accenna alla soddisfazione dei funzionari sportivi rappresentanti degli atleti diversamente abili per la buona presenza dell'evento nei mass-media, in particolare nel primo e secondo canale con uno speciale al giorno.

- La "diversità" che emerge in questo documento è riferita ad un handicap fisico. Nel testo questo concetto viene espresso solo tre volte: nel titolo (Paralympics: Olimpiadi per paraplegici), nel primo paragrafo (Rollstuhlbasketball: pallacanestro in sedia a rotelle) e nel secondo paragrafo (Behinderten-Sportfunktionäre: funzionari sportivi rappresentanti degli atleti diversamente abili). Il messaggio importante trasmesso del testo è la gioia per una vincita nazionale nell'ambito di un importante evento sportivo internazionale piuttosto che l'enfasi sulla particolarità della manifestazione.

- L'apparato iconografico è composto da una foto di gruppo della squadra tedesca che vede gli atleti nell'uniforme nazionale arancione sorridenti e pieni d'entusiasmo. Il messaggio che trasmette l'immagine è di un gruppo ben affiatato e gioioso, accomunato più da uno scopo comune, il successo sportivo, che non da una diversità fisica. Quest'ultima, rappresentata dalle sedie a rotelle, anzi quasi scompare, praticamente divorata visivamente dal bel colore arancione preponderante delle giacche della divisa sportiva degli atleti.

Il messaggio globale che veicola il documento è quindi la forza aggregante, entusiasmante e straripante che discipline sportive possono esercitare al di là di differenze dovute ad handicap fisici.

## 3.C "Espace non-fumeurs". Categoria: "Convivenza civile"

**ORAL** Espace non-fumeurs

↳ Mattias Schluter et une copine sont entrés dans un restaurant pour dîner. Ils s'apprêtent à choisir une table.

*Mattias* – Tiens, qu'est-ce que tu dirais de cette table, là-bas ? Elle est dans un coin tranquille.

*Pauline* – Non, pas là, c'est un espace fumeurs.

*Mattias* – Écoute, ça te dérangerait que je fume une petite cigarette pendant le repas ?

*Pauline* – Mais enfin, je croyais que tu avais arrêté de fumer ! Tu m'avais promis !

*Mattias* – J'ai consulté un médecin. J'ai arrêté il y a deux mois. Mais avec tous mes problèmes d'examen, le stress, j'ai recommencé. Deux ou trois cigarettes par jour.

*Pauline* – Tu sais bien que je ne supporte pas qu'on fume à table.

*Mattias* – Ce n'est pas parce que tu ne fumes pas, que moi, je dois me priver d'une petite cigarette.

*Pauline* – Et moi, je n'ai pas à respirer de la fumée toute la soirée sous prétexte que tu as besoin de fumer. Non, j'en ai assez !

*Mattias* – Allons, ne te fâche pas ! Puisqu'on n'est pas d'accord, je te propose de prendre une table à la limite des deux espaces, entre les fumeurs et les non-fumeurs.

*Pauline* – Tu plaisantes, j'espère ! Moi, j'ai une meilleure solution : puisque tu ne veux pas arrêter de fumer, tu dînes ici, et moi chez moi.

*Mattias* – On se revoit quand ?

*Pauline* – Quand tu arrêteras de fumer... vraiment ! ■



A. Monnerie-Goarin, E. Siréjols, R. Assini, *Champion*, Cideb, Genova, 2004, pag. 134. Scuola superiore di secondo grado

Il documento scelto rappresenta un litigio aperto in cui il conflitto è provocato dallo scontro fra le esigenze contrapposte di due giovani che intendono cenare insieme al ristorante. Il ragazzo desidera sedersi in una zona fumatori mentre la ragazza, evidentemente delusa e contrariata, reagisce aggressivamente (“*J’en ai assez!*”, “*Tu plaisantes, j’espère!*”, “*Quand tu arrêteras de fumer...vraiment!*”) e “manda in fumo” - per usare

un'espressione in tema - i tentativi di mitigazione dei toni (“*..une petite cigarette*”), la costruzione di un accordo (“*Je te propose de prendre une table à la limite des deux espaces...*”) e gli inviti all'autocontrollo (“*Allons, ne te fâche pas!*”) del suo interlocutore.

Il documento offre quindi spunti di riflessione non solo puramente linguistico-funzionali, ma anche pragmatico-relazionali, se si riflette sulle modalità di interazione dei due amici, le strategie comunicative attraverso le quali si articola il loro scambio conflittuale, il gioco di equilibri fra mediazione e fallimento della mediazione, con il sopravvento di quest'ultimo.

“*La bise*”. Categoria: “Convivenza civile”

**bonjour**  
La France

SMACK! SMACK!

**La bise**

*In Francia l'abbraccio caloroso è seguito sempre dalla bise, segno di amicizia che si può scambiare con affetto anche fra persone dello stesso sesso (per lo più fra ragazze). Il numero dei baci può variare da regione a regione, da un minimo di due a quattro.*

*La bise può essere una proposta di amicizia:*  
On se fait la bise?

B. Durbano, M. Vico, *Planète Ados*, Lang, 2002, pag. 28.  
Scuola superiore di primo grado

Questo documento è stato scelto come esempio della macro-categoria denominata *Convivenza civile* in quanto esplicita, sia a livello verbale che visivo, comportamenti e relative formulazioni linguistiche afferenti ad una sfera di relazioni sociali più ampia, che oltrepassa la sfera intima dell' "io" e implica manifestazioni di affetto/amicizia, intese come partecipazione sociale, e rispetto, inteso come rispetto dell'altro (anche non essere umano) determinato dal vivere civile e non *in primis* da un legame affettivo; insomma, quella sfera che riguarda le relazioni determinate dalla convivenza civile.

Sul piano della formulazione verbale, il testo scritto inquadra le circostanze in cui tale comportamento viene contestualizzato sia come espressione di vicinanza/solidarietà sociale che come tipica manifestazione di amicizia (pur con le sue varianti): in calce al paragrafo esplicativo viene per l'appunto riportata la tipica espressione verbale legata a tale proposta: "*On se fait la bise?*".

A livello di apparato iconografico, le immagini proposte accompagnano la formulazione verbale con varie espressioni di tale comportamento, comprendenti, all'interno della sfera della *Convivenza civile*, anche l'atteggiamento verso esseri non umani, come gli animali (i.e. il cane nella foto).

E' importante notare come il paragrafo esplicativo includa anche un accenno alle *differenze regionali* relative a tale comportamento: ciò implica un'intersezione con la sfera dell'*Intercultura*, laddove i rapporti riguardano l'altro anche come portatore di una diversità/ricchezza culturale.

“Was meint ihr?” Categoria: “Convivenza civile”

**Was meint ihr?**



(Peter, Nina, Martina, Jens)

**P** Besichtigen wir das Goethehaus? Was meint ihr?  
**N** Ich weiß nicht...

**P** Was gibt es hier denn sonst noch?  
**M** Die Messe, die Börse und es gibt auch Kirchen.  
 ...Hier in Frankfurt ist zum Beispiel die bekannte Paulskirche...

**J** Ach nee, Kirchen sind doch langweilig. Es gibt bestimmt auch schöne Parks oder tolle Kneipen.  
**M** Kulturbanause!

**N** Ich finde den Palmengarten toll, aber der ist zu weit.  
**M** Der Römerberg ist auch schön.

**J** Was ist denn der Römerberg?  
**M** Ein Platz.

**J** Ach so! Und was gibt es da?  
**N** Das Rathaus, Kaufhäuser und Museen... Aber ich weiß nicht, meine Tante wartet doch.

**M** Deine Tante! Ich komme nicht mit. Warum machen wir heute Nacht nicht durch?  
**N** Du spinnst ja.

**M** Danke! Und was meint ihr, Jungs?  
**P** Ich finde die Idee auch nicht gut.

**J** Ich weiß nicht.  
**M** Okay! Ich gehe mal kurz..., na ja, ihr wisst schon.

A. Nardi, G. Omicini, U. Fischer, 2001, *Wer weiß?*, Torino, Valmartina, pag. 38. Scuola superiore di secondo grado

Il documento è un dialogo tra un gruppo di giovani che si trovano in una città a loro sconosciuta, Francoforte, precisamente alla stazione, e devono stabilire cosa visitare.

Questo esempio è stato selezionato per rappresentare la macrocategoria denominata “Convivenza civile” in quanto presenta reazioni diverse a proposte fatte dai componenti del gruppo ed offre quindi esempi di possibili comportamenti etici nell’ambito della negoziazione di un accordo. In particolare sono interessanti alcune battute che riflettono diverse posizioni riguardo al rispetto dell’altro espresso nella sfera di relazioni rappresentata dal gruppo.

Nello specifico si fa riferimento a due parti del dialogo.

Nel primo esempio si succedono battute (5-7) in cui si trovano tre tipi diversi di reazione di dissenso a una proposta: in due casi è chiara l'intenzione di vicinanza all'altro nonostante si esprima un parere contrario, nella terza è evidente invece una presa di distanza. La **battuta 5** - "*Ach nee, Kirchen sind doch langweilig. Es gibt bestimmt auch schöne Parks oder tolle Kneipen*" ("Ma no, le chiese sono così noiose. Ci sono sicuramente anche bei parchi e osterie fantastiche") - esprime, infatti, un parere contrario alla proposta fatta e una seguente controproposta; la reazione seguente, battuta 6 - "*Kulturbanause!*" (Espressione idiomatica che indica una persona che non ha interessi culturali) - esprime un forte dissenso sottolineato da arroganza nei confronti di chi ha interessi diversi dai propri, dissenso che rischia di provocare un conflitto tra i parlanti; l'ultima reazione della catena, la battuta 7 - "*Ich finde den Palmengarten toll, aber er ist zu weit*" ("Trovo il Palmengarten fantastico ma è troppo lontano") - rappresenta invece un intervento linguistico mitigatore in cui il parlante va inizialmente incontro alla proposta fatta, per poi formulare la sua controproposta in maniera cortese. Un'ulteriore possibilità di soluzione della situazione è data dall'ultima battuta, 18 - "*Okay! Ich gehe mal kurz..., na ja, ihr wißt schon*" ("Vabbè, io vado... Beh, sapete, in quel posto") - in cui il parlante mostra la tendenza ad abbandonare la discussione.

La seconda parte di dialogo presa ad esempio riguarda la reazione mitigante ad un'affermazione arrogante attraverso l'uso dell'ironia, evidente espressione di volontà di mantenere la discussione in un ambito eticamente accettabile. Alla battuta 14: "*Du spinnst ja*" ("Tu sei fuori di testa!"), il parlante a cui essa è rivolta risponde con uno scherzoso: "*Danke!*" ("Grazie!").

Dagli esempi riportati il discente ha l'opportunità di riconoscere e distinguere comportamenti significativi in lingua straniera nell'ambito della sfera "convivenza civile" e di effettuare, in seguito, scelte adeguate in situazioni simili.

## 3.D “My best friend”. Categoria: “Affettività”

1
**Listen. Sing the song.**

## My best friend

Her eyes are blue,  
her hair is brown,  
her favourite colour's pink.  
Oh yeah, she's ten  
and she's got a dog,  
she likes to laugh and sing.

This is Sammy, she's my best friend.  
Sammy, yes, Sammy, she's my best friend.

She cannot dance,  
she cannot swim,  
she cannot ride a bike.  
But she's my friend  
and she's the one,  
the one I really like.



G. Gerngross, H. Puchta, *Step by Step*, Eli, Recanati, 2004, pag. 24.  
Scuola primaria

Abbiamo scelto questo esempio per rappresentare la categoria da noi denominata *affettività* perché ben evidenzia le componenti principali che la caratterizzano e le esplicita a vari livelli. Il rapporto affettivo qui espresso è quello dell'amicizia, riguardante dunque la sfera ristretta del soggetto parlante e di un'altra persona a lui affettivamente vicina. Tale rapporto si esplicita sia attraverso l'atto linguistico (“*she's my best friend*” ripetuto due volte; “*she's my friend*”; “*she's the one, the one I really like*”), sia attraverso l'immagine che accompagna il testo della canzone.

L'*affettività* mostrata dai due giovani amici sorridenti si interseca sia con la sfera della *convivenza civile* (il diversamente abile sulla sedia a rotelle), sia con la sfera dell'*intercultura* (l'appartenenza a gruppi etnico-culturali diversi). L'espressione di empatia, interesse, attenzione e l'aperta esplicitazione dei propri sentimenti si concretizzano sia sul piano testuale che su quello iconico.

Il rapporto di unicità interpersonale è rappresentato dall'esclusivo uso dei pronomi riferentisi alla voce narrante (“*I*”) e all'amica di cui essa parla (“*she*”).

“Have you got the designs?” Categoria: “Affettività”

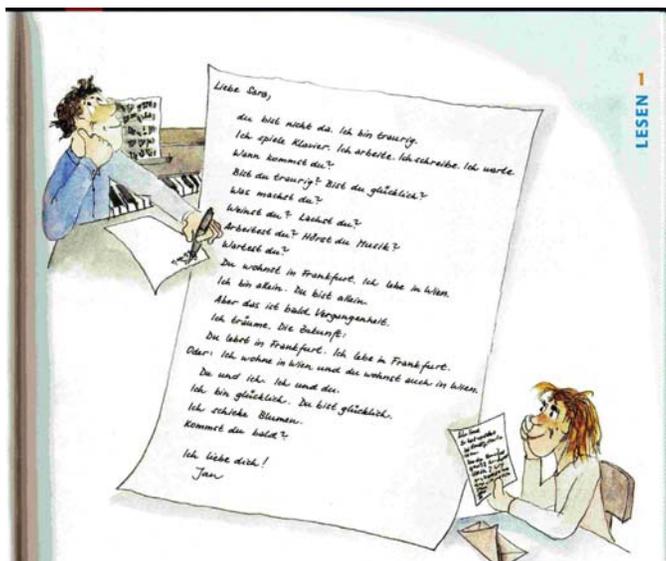
module **a** people

**4** unit  
lesson  
**A**  
Have you got the designs?  
Target

L. Mariani, K. O'Malley, *On Target - modules a-d*, Zanichelli, Bologna, 2003, pag. 32.  
Scuola superiore di secondo grado

Il seguente documento rappresenta la categoria *affettività* in una delle sue componenti più negative: quella della paura. Ne è vittima una donna accusata ingiustamente di aver sottratto modelli all'azienda per cui lavora. La malcapitata cerca di difendere la sua innocenza con negazioni “No, I haven't”, “That's not true”, “I haven't got anything! Look!”, interiezioni “But” ed esplicite richieste d'aiuto “Oh, Jack! Help me!” in un crescendo di tensione emotiva reso particolarmente vivo dalle immagini e dal formato diversificato dei fumetti che contengono gli atti linguistici più significativi.

“Liebe Sara”. Categoria: “Affettività”



H. Aufderstraße, J. Müller, T. Storz: *Delfin*, Hueber, 2003, pag. 11.  
 Scuole superiori di secondo grado

La scelta di questo esempio per rappresentare la macro-categoria dell'affettività è stata determinata da vari fattori:

- Il genere e il contenuto del documento: si tratta di una lettera d'amore di Jan a Sara. I due innamorati vivono lontani, lui a Vienna, lei a Francoforte. Jan confessa alla sua ragazza di essere triste e le racconta delle sue azioni quotidiane: suona il piano, lavora, scrive e aspetta. Quindi le pone alcune domande sui suoi sentimenti: è triste, è felice, le chiede cosa fa. Se piange o se ride, se lavora o ascolta musica e se anche lei aspetta. Entrambi sono soli, scrive il ragazzo, ma presto tutto cambierà: Jan sogna del suo futuro insieme a Sara a Francoforte, oppure di entrambi che vivono a Vienna, entrambi felici. Le promette dei fiori e le chiede quando arriverà. Infine le confessa il suo amore: “*Ich liebe dich!*”.

- Il testo della lettera è molto semplice ma di grande effetto: esprime nostalgia, tristezza, speranza, attesa e felicità. In una parola, amore. La semplicità della struttura e del lessico incoraggia il discente ad imitare Jan e ad esprimere i propri sentimenti nella lingua straniera, anche se le sue competenze linguistiche sono ancora scarse: il documento si trova infatti nelle prime pagine di un libro di testo dedicato a principianti assoluti.

- L'apparato iconografico è composto da due disegni che rappresentano i due personaggi: Jan in alto a sinistra che scrive con aria sognante e Sara in basso a destra che legge la lettera con espressione soddisfatta.

#### 4. Primi risultati della ricerca: istogramma e illustrazione dei dati ottenuti

I dati quantitativi ottenuti dalle 40 griglie che raccolgono i documenti significativi afferenti alle tre categorie, sono stati visualizzati nel seguente istogramma al fine di operarne una valutazione contrastiva.

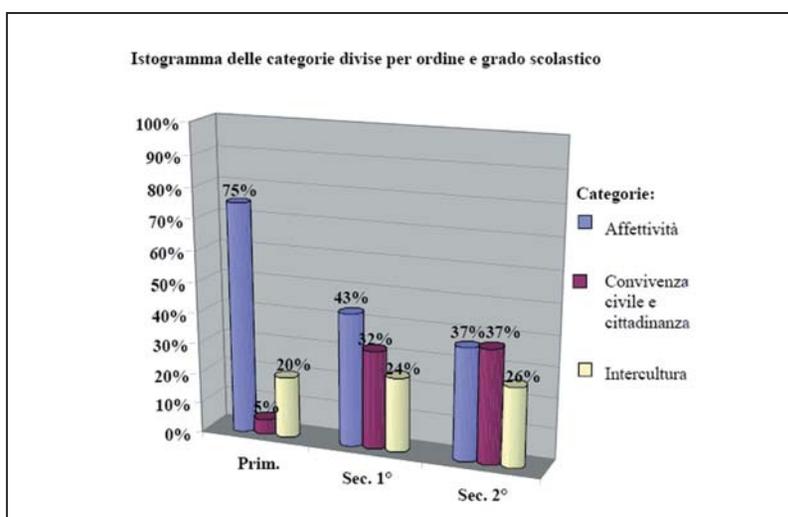


Figura 2.

Come si osserva nell'istogramma, sul segmento delle ascisse sono rappresentate le aree di indagine (affettività in blu, convivenza civile/cittadinanza in rosso e intercultura in bianco) suddivise per ordine e grado scolastico, mentre su quello delle ordinate compaiono le occorrenze dei documenti all'interno dei manuali, espresse in percentuale relativa.

Appare con evidenza che nei manuali di lingua inglese per la scuola primaria (prima colonna) i documenti inerenti la categoria *affettività* sono presenti in un numero nettamente superiore (75%) rispetto a quelli collegati alla categoria *convivenza civile/intercultura* (rappresentati dal 5% dei documenti rilevati). Avanzando nel percorso formativo, i manuali delle diverse lingue comunitarie della secondaria di primo grado presentano, in

effetti, un abbassamento del numero di documenti riguardanti l'affettività (43%) a favore di quelli legati alla convivenza civile (32%).

La tendenza ad un rapporto inversamente proporzionale dei valori nella scuola secondaria di primo grado viene confermata dai risultati ottenuti nei manuali degli ordini superiori. Nell'ultimo grado scolastico il numero di documenti afferenti la categoria *convivenza civile/intercultura* è pari a quello dei documenti di tipo affettivo (37%).

L'area interculturale ricalca l'andamento crescente già riscontrato nel campo della *convivenza civile e cittadinanza*, ma presenta scarti percentuali meno rilevanti fra i diversi ordini e gradi scolastici. I suoi valori aumentano modestamente ma in modo uniforme e vanno dal 20% di documenti individuati nelle scuole primarie al 24% per le superiori di primo grado, fino a raggiungere il 26% nei manuali delle scuole secondarie di secondo livello.

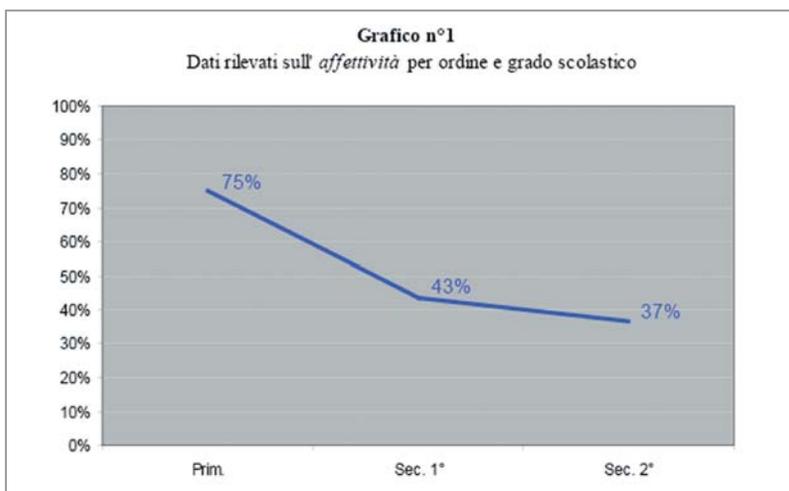


Figura 3.

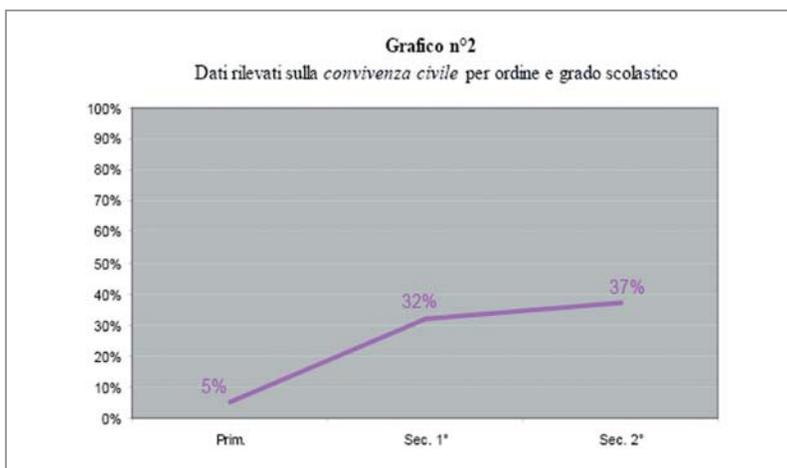


Figura 4.

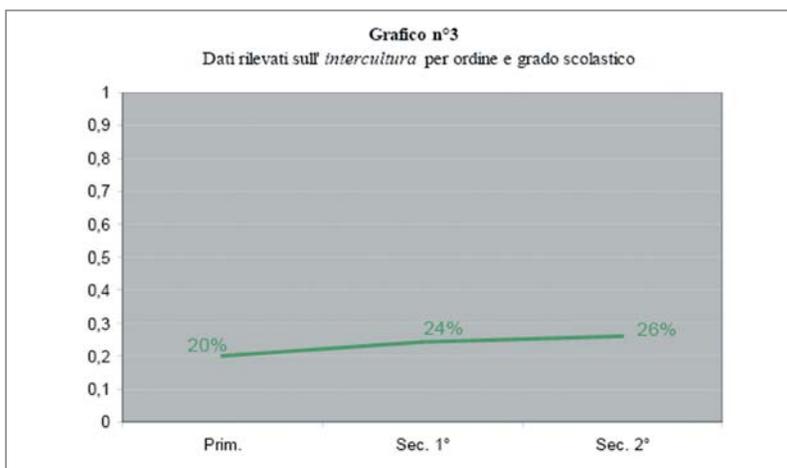


Figura 5.

- I risultati più significativi rilevati riguardano quindi due fenomeni:
- Il decremento dei contenuti affettivi dagli alti livelli nei manuali della scuola primaria a quelli decisamente bassi degli ordini scolastici superiori
  - il corrispondente graduale aumento di contenuti collegati alla *convivenza civile*.

Se messe a confronto su un piano diacronico attraverso i curricoli scolastici, le due categorie si trovano quindi in un rapporto inversamente proporzionale. Come dobbiamo interpretare questi risultati sul piano didattico?

Ciò dipende da quale prospettiva ci poniamo nell'analizzare i dati ottenuti. Se per esempio consideriamo i risultati ottenuti partendo da presupposti di tipo essenzialmente linguistico, potremmo giustificare il fenomeno (che vede contrapposte l'alta componente emotivo-affettiva nella scuola primaria alla sua relativamente bassa percentuale nei manuali per le scuole superiori) con la natura stessa degli atti linguistici propri di quell'area. Espressioni come *"Ti voglio bene"*, *"ti odio"*, *"ho paura"*, *"sono felice"*, *"sono dispiaciuto per te"*, *"come stai oggi?"* compaiono nella gran parte dei manuali da noi analizzati già nei livelli A1-A2 e aiutano a sviluppare la competenza lessicale anche sulla base di una mappa mentale cognitiva, per così dire, "pragmatico-relazionale".

Ma la comunicazione interpersonale - sia essa verbale o non verbale - è spesso carica di tensione emotiva anche quando il parlante è inconsapevole della valenza affettiva del suo enunciato; ciò che a noi preme è proprio aiutare lo studente a raggiungere la consapevolezza del valore connotativo, pragmatico dell'enunciato e a non limitarsi al solo significato denotativo delle espressioni acquisite.

Con questo vogliamo sottolineare la rilevanza dell'educazione ad un lessico delle emozioni fin dai primi livelli scolastici, possibile da realizzare perché veicolato da espressioni che sono spesso fra le prime ad essere comunicate e recepite, ma complesso da proporre quando l'obiettivo didattico si spinge oltre il livello linguistico-funzionale per ambire ad un messaggio etico.

Infatti, una volta acquisiti gli strumenti affettivo-linguistici di base, l'apprendente è pronto ad affrontare atti linguistici e tematiche più complesse quali la cittadinanza, cioè l'espressione della propria individualità nel rapporto con gli altri, ma strutturata secondo regole di convivenza civile.

In questo senso i risultati della nostra ricerca porterebbero a concludere che gli autori di manuali sono per lo più consapevoli di tale evoluzione: manca però una progettualità condivisa, un percorso esplicito e chiaramente fruibile dagli insegnanti.

## **5. Proposte per uno sviluppo della ricerca**

Quale metodologia, fra le più recenti, prende in considerazione aspetti che coniugano lingua e contenuti non prettamente linguistici? Se riprendiamo le proposte formulate nella Prima parte dell'intervento, proposte che valorizzano contenuti legati alla convivenza civile, possiamo confermare l'importanza della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) come percorso privilegiato per stimolare la riflessione sulla funzione del linguaggio e costruire dei contenuti che estendano lo sviluppo della competenza comunicativa dal piano linguistico a quello emotivo-affettivo e civile. Dalla nostra ricerca si evince che i presupposti esistono, manca ora però un progetto concreto al quale ispirarsi sul piano operativo.

E allora noi, in quanto ricercatori ed insegnanti, come possiamo contribuire a riconsiderare i contenuti e diffondere questa nuova prospettiva? A questo scopo il nostro gruppo sta elaborando nuovi criteri di raccolta di tutti quegli atti linguistici inscrivibili nelle aree sopra diffusamente descritte, atti che richiamano stati e manifestazioni emotive di solidarietà, affetto, attenzione, ma anche aggressività, intolleranza, tristezza.

La catalogazione avverrà con l'ausilio di nuovi strumenti di ricerca, al fine di circoscrivere l'indagine e definire in modo più dettagliato la variegata pluralità di espressioni linguistiche pertinenti rilevabili nei dialoghi dei manuali in uso oggi.

**ALLEGATO 1****LISTA MANUALI DI INSEGNAMENTO LINGUISTICO****MANUALI FRANCESE MEDIE**

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Extra!</i>	F. Gallon	Petrini/ Hachette - Torino	2004
2.	<i>Oh là là</i>	C. Favret, M. Bordeau, I. Gallego	Cideb-Clé - Genova	2004
3.	<i>Petite nouvelle</i>	R. Bergamaschi, G. Iantorno, M. Mengoli, T. Sada	Zanichelli - Bologna	2004
4.	<i>Planète ados</i>	B. Durbano, M. Vico	Lang - Torino	2002

**MANUALI FRANCESE SUPERIORI**

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Aquarelle</i>	L. Beneventi	Zanichelli -Bologna	2003
2.	<i>Champion</i>	A. Monnerie-Goarin, É. Siréjols, R. Assini	Cideb - Genova	2004
3.	<i>Découvertes</i>	M. P. Canulli, C. Luvicé	Minerva Italica - Milano	2003
4.	<i>Diapason</i>	B. Westphal, G. Bellano	Lang - Torino	2002

**MANUALI TEDESCO MEDIE**

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Genial</i>	H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T Scherling	Langenscheidt - Berlin	2002
2.	<i>Mach dich fit in Deutsch</i>	G. Montali, D. Mandelli, H. Weissgerber	Lang - Torino	2005
3.	<i>Planet</i>	G.Kopp, S. Buettner	Hueber/Le Monnier - Ismaning	2005
4.	<i>Wir</i>	G. Motta	Loescher - Torino	2005

**MANUALI TEDESCO SUPERIORI**

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Delfin</i>	H. Aufderstrasse, J. Mueller, T. Storz	Hueber - Ismaning	2003
2.	<i>Direkt</i>	G. Motta	Loescher - Torino	2004
3.	<i>Wer Weiß?</i>	A. Nardi, G. Omicini, U. Fischer	Valmartina - Torino	2002
4.	<i>Wie bitte?</i>	C. Catani, H. Greiner, E. Pederelli	Zanichelli - Bologna	2002

MANUALI SPAGNOLO MEDIE

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Chicos y Chicas 1</i>	M. A. Palomino	Edelsa - Madrid	2004
2.	<i>Chicos y Chicas 2</i>	M. A. Palomino	Edelsa - Madrid	2004
3.	<i>Chicos y Chicas 3</i>	M. A. Palomino	Edelsa - Madrid	2004
4.	<i>Contacto azul AB-CD</i>	J. Perez Navarro, C. Poletтини	Zanichelli - Bologna	2003

MANUALI SPAGNOLO SUPERIORI

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Gente 1</i>	E. Martín Peris, N. Sans Baulenas	Difusión - Barcelona	2003
2.	<i>Gente 2</i>	E. Martín Peris, N. Sans Baulenas	Difusión - Barcelona	2004
3.	<i>Planeta 1</i>	M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet	Edelsa - Madrid	1998
4.	<i>Planeta 2</i>	M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet	Edelsa - Madrid	1999

MANUALI INGLESE PRIMARIA

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Bugs 5</i>	E. Papiol, M. Toth	Macmillan - Oxford	2005
2.	<i>Happy Friends 5</i>	S. Mohamed	Oxford University Press - Oxford	2004
3.	<i>I-Spy English 4</i>	J. Ashworth, J. Clark	Oxford University Press - Oxford	2002
4.	<i>I-Spy English 5</i>	C. Lawclay, S. McGugan	Oxford University Press - Oxford	2002
5.	<i>Join us 5</i>	G. Gerngross, H. Puchta	Eli - Recanati	2004
6.	<i>Junior is here 4</i>	B. Daniels, A. Nicholson	Lang Edizioni - Milano	2005
7.	<i>Kids United 5</i>	P. A. Davies	Oxford University Press - Oxford	2005
8.	<i>Step by Step</i>	G. Gerngross, H. Puchta	Eli - Recanati	2004

LISTA MANUALI INGLESE MEDIE

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>Crack the Code 2</i>	G. Breccia, M. Hornett, M. P. Zannini	Celtic Publishing Raffaello - Ancona	2004
2.	<i>Crack the Code 3</i>	G. Breccia, M. Hornett, M. P. Zannini	Celtic Publishing Raffaello - Ancona	2004
3.	<i>New English Zone Options</i>	R. Nolasco	Oxford La Nuova Italia - Oxford	2005
4.	<i>Short Cut to English</i>	K. O'Malley	Lang Edizioni - Milano	1999

MANUALI INGLESE SUPERIORI

	TITOLO	AUTORE/I	EDITORE	ANNO
1.	<i>New English File - pre-intermediate</i>	G. Oxenden, C. Latham-Koening, P. Seligson	Oxford University Press - Oxford	2005
2.	<i>New Headway - pre-intermediate</i>	J. Soars, L. Soars	Oxford University Press - Oxford	2001
3.	<i>On Target - modules a-d</i>	L. Mariani, K. O'Malley	Zanichelli - Bologna	2003
4.	<i>Opportunities - beginners</i>	M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska	Longman - Harlow	2004

**ALLEGATO 2**

Per individuare i documenti afferenti alle tre diverse aree ed omologare i parametri dell'analisi abbiamo costruito inizialmente una scheda che raccoglie i dati di ciascun documento selezionato (ed accluso alla scheda in fotocopia)

**SCHEDA A**

Manuale di insegnamento (Autore, titolo, editore, anno, luogo).....  
 Destinatario o Età degli apprendenti.....  
 Livello framework .....

**Scegliere una delle tre aree (A, B, o C) e una delle tre opzioni indicate, specificando il contenuto come da esempio**

**A. Affettività**

- nei confronti delle cose.....
- persone... (es. consolare un'amica in pena).....
- eventi.....

**B. Comportamento civico / educazione alla cittadinanza**

- nei confronti delle cose.....
- persone (es. rispetto per il vicinato).....
- eventi.....

**C. Intercultura:**

- nei confronti delle cose.....
- persone (es. razzismo e tolleranza).....
- eventi.....

**ove possibile indicare la situazione enunciativa e il rapporto fra gli interlocutori**

**Livello di autenticità:**

- d. autentico
- e. adattato
- f. prefabbricato

**Genere del testo scritto (e iconico):**

- g. lettera / e-mail
- h. brano (narrativo, informativo, argomentativo, ecc.)
- i. pubblicità
- j. pagina web
- k. immagini
- l. altro.....

**Genere del testo orale:**

- m. dialogo informale
- n. intervista radiofonica
- o. trasmissione televisiva (film, talk show...)
- p. altro.....

**Dominio:**

- q. privato (casa, famiglia, amicizie, ecc.)
- r. pubblico (strada, negozio, palestre, spettacoli, ecc.)
- s. educativo (scuola, biblioteca, gita scolastica, ecc.)

**ALLEGATO 3**

Questa griglia raccoglie per ogni manuale il numero di documenti totali individuati suddivisi nelle tre aree. Ciò ha permesso la quantificazione dei documenti per specificità linguistica e per grado.

*Mettere accanto ad ogni voce il numero totale di documenti reperiti nel manuale di riferimento*

**GRIGLIA B (quantitativa)**

Titolo del manuale livello framework		
Affettività (tot. Documenti)	Convivenza civile e cittadinanza (tot. Documenti)	Intercultura (tot. Documenti)
Genere	Genere	Genere
Brano (narrativo/informativo/ argomentativo/altro)	Brano (narrativo/informativo/ argomentativo/altro)	Brano (narrativo/informativo/ argomentativo/altro)
Dialogo informale	Dialogo informale	Dialogo informale
Intervista radiofonica	Intervista radiofonica	Intervista radiofonica
Trasmissione televisiva (film/talk show/...)	Trasmissione televisiva (film/talk show/...)	Trasmissione televisiva (film/talk show/...)
Lettera	Lettera	Lettera
E-mail	E-mail	E-mail
Pubblicità	Pubblicità	Pubblicità
Pagina WEB	Pagina WEB	Pagina WEB
Immagine	Immagine	Immagine
Altro....	Altro....	Altro....
Dominio	Dominio	Dominio
Privato (casa/famiglia/amicizia...)	Privato (casa/famiglia/amicizia...)	Privato (casa/famiglia/amicizia...)
Pubblico (Strada/negozio/palestra...)	Pubblico (Strada/negozio/palestra...)	Pubblico (Strada/negozio/palestra...)
Educativo (Scuola/biblioteca/gita...)	Educativo (Scuola/biblioteca/gita...)	Educativo (Scuola/biblioteca/gita...)
Genere + Argomento	Genere + Argomento	Genere + Argomento
(Es. <i>Telefonata</i> per consolare un amico)	(Es. <i>Dialogo</i> in giardino sul rispetto del vicinato)	(Es. <i>Lettera</i> a giornale in difesa di un extracomunitario)

# Modulazione di sentimenti ed emotività nei manuali di italiano L2

PAOLA LEONE  
Università di Bologna

## Introduzione

L'insegnamento linguistico si concentra tuttora sul potenziamento di abilità grammaticali. La pratica didattica, e ancor più le linee politiche educative nazionali rivelano una concezione della lingua di tipo strutturale e distante dalla visione multidimensionale del processo comunicativo che studi sull'interazione ci propongono.

I Piani individualizzati della Riforma scolastica<sup>1</sup> si pronunciano in merito alla formazione sottolineando la componente grammaticale ma trascurando completamente il potenziamento di competenze interattive. Da questo punto di vista, gli orientamenti suggeriti dal *Quadro Comune Europeo*<sup>2</sup> del Consiglio d'Europa risultano invece più confortanti e propongono generali linee educative più vicine ad attuali modelli di Competenza Comunicativa in cui si evidenzia infatti non solo il potenziamento delle capacità linguistiche in relazione agli aspetti formali degli enunciati, ma anche lo sviluppo dell'efficacia comunicativa in rapporto ai diversi contesti d'uso. Tra gli aspetti discussi nel documento europeo, costituiscono interesse per questo contributo i tratti individuali e la personalità che danno forma e definiscono gli "stili emotivi" in L2.

Oggetto del nostro studio è infatti come viene trattata nelle opere a stampa la dimensione affettiva ed emotiva dello scambio comunicativo. Saranno perciò analizzati alcuni testi di italiano come L2 per apprendenti di livello intermedio/avanzato allo scopo di individuare il modo/i modi in cui vengono presentati i comportamenti linguistici e i moti affettivi. Saranno esaminate le attività che, a partire da documenti orali e scritti, prevedono finalità didattiche riconducibili al potenziamento della capacità di esprimere in modo indiretto l'affettività e l'emotività. I processi didattici (le scelte pedagogiche, metodologia e documenti utilizzati) e le relative finalità didattiche saranno analizzate tenendo conto delle classi di indicatori linguistici evidenziabili nella comunicazione affettiva (Caffi, 2000).

---

<sup>1</sup> Ci riferiamo alla legge 53/2003.

<sup>2</sup> D'ora in avanti lo indicheremo con le iniziali QE.

## 1. L'individuo, la personalità e l'insegnamento linguistico nei Piani Individualizzati e nel Quadro Comune Europeo

Nei Piani individualizzati si dedica scarsa attenzione alla presenza di bambini/ragazzi stranieri nelle nostre scuole.

Le parti del testo in cui si rimanda ad una realtà scolastica plurilingue consistono per lo più in riferimenti frammentari, riflessioni e suggerimenti poco organici che si rivelano improduttivi o persino volti a discriminare, all'interno di un percorso "omogeneo", i bambini/ragazzi la cui lingua madre è diversa dall'italiano.

Ad esempio, nella sezione dedicata alle lingue straniere un esile accenno alla presenza di bambini di lingua nativa diversa dall'italiano convince poco o niente affatto:

Alla luce di questa dinamica, la Scuola Primaria favorisce l'acquisizione da parte dell'alunno sia della lingua italiana, indispensabile per tutti i fanciulli alla piena fruizione delle opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche, sia di una lingua comunitaria, l'inglese, *privilegiando*, ove possibile, la coltivazione dell'eventuale *lingua madre* che fosse diversa dall'italiano.<sup>3</sup>

Si tratta qui di un invito a rafforzare le competenze in L1 dei bambini allofoni a danno dell'apprendimento di una lingua ritenuta da questo governo altamente formativa e utile sul piano professionale (*ricordate le tre i: inglese, informatica e internet, finalità formative fortemente sostenute dall'attuale governo?*). "Privilegiando, ove possibile, la coltivazione dell'eventuale lingua madre che fosse diversa dall'italiano", implica, infatti, che il bimbo allofono potenzia la sua L1 a scapito di un altro insegnamento linguistico che lo renderebbe "uguale agli altri bambini della stessa classe" e che potrebbe prepararlo ad affrontare in futuro, senza svantaggi, l'apprendimento di questa lingua ed eventuali opportunità lavorative.

Vista perciò la sommissa considerazione dimostrata dal legislatore all'insegnamento dell'italiano come L2, le considerazioni che seguono sono volutamente una forzatura rispetto alle sorti che i documenti nazionali disegnano e rappresentano più che altro un desiderio, un orientamento che vorremmo dare alla formazione linguistica almeno nella pratica didattica. Sebbene privilegeremo l'insegnamento dell'italiano nei contesti scolastici, volendo seguire la linea di contenuti avviata in questa sede da Nobili *et*

<sup>3</sup> Piani individualizzati scuola primaria, paragrafo: *Dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali*. Il corsivo nella citazione è nostro.

al.,<sup>4</sup> le nostre riflessioni serviranno all'italiano tanto come L2, quindi all'insegnamento della lingua nei paesi in cui essa viene adoperata come veicolo di comunicazione quotidiana, quanto come LS, in altre parole alla nostra lingua appresa all'estero.

Nel nostro contributo intendiamo approfondire il tema dell'educazione all'affettività mediata dall'insegnamento linguistico; in altre parole vogliamo vedere come si può elaborare sul piano didattico la capacità dell'apprendente di costruire relazioni e dare immagini di sé in L2 in modo consapevole. Già nell'intervento di Nobili *et al.* (*infra*) abbiamo visto come il potenziamento di questa componente della comunicazione conduca ad una gestione più cosciente dei rapporti interpersonali, e porti a indirizzare il proprio stile di interazione verso modalità più consone alla convivenza civile e quindi, in ultima istanza, al rispetto delle altre culture (cfr. Figura 1 in Nobili *et al.*, *ivi*).

La consapevolezza che non solo il livello referenziale/informativo della comunicazione può risultare benevolo o offensivo per chi ascolta, ma anche il modo attraverso il quale esprimiamo i contenuti aumenta le opportunità che il parlante si dimostri ben disposto verso l'interlocutore, là dove intende farlo, ed eviti indesiderate situazioni conflittuali (*preterintenzionali!*) che possono nascere anche da cattive interpretazioni.

Attraverso il dire, infatti, diamo informazioni sul mondo e sulle conoscenze che di esso abbiamo e contemporaneamente tramite il modo e lo stile trasmettiamo un'immagine di noi e costruiamo rapporti con le persone alle quali ci rivolgiamo.<sup>5</sup> Persino una normale richiesta al panettiere è rappresentativa del modo attraverso il quale desideriamo relazionarci al rivenditore: "Potrei avere cinque panini, per favore?" produce effetti diversi rispetto a "Cinque panini...". Chiaro è che la connotazione e le implicazioni del singolo enunciato devono essere valutate in relazione al contesto e al tipo di rapporto esistente tra gli interlocutori, in altre parole l'atto linguistico

<sup>4</sup> Ricordiamo che nelle scuole italiane i corsi di italiano come L2 sono affidati per lo più a docenti di sostegno o insegnanti curricolari distaccati su progetto. Il modello di inserimento scolastico è "integrato" nel senso che i bambini e i ragazzi immigrati vengono collocati in classi composte da giovani della loro stessa età e seguono i metodi ed i contenuti curricolari previsti per i loro compagni italofoni. I corsi di italiano L2 sono pressoché le uniche misure di supporto previste sulla base della disponibilità di fondi istituzionali e sono espletati su base individuale o a piccoli gruppi durante il normale orario scolastico. In generale, gli alunni immigrati in questione ricevono un'assistenza speciale per superare le difficoltà nell'apprendimento della lingua e, in misura minore, quelle più generali (lacune in altre aree del curriculum). Raramente gli insegnanti di classe possiedono qualifiche aggiuntive che permettano loro di gestire gli alunni immigrati senza altro tipo di assistenza. (AA.VV., *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Progetto Eurydice, Consiglio d'Europa, 43-45. Scaricabile dal sito <http://www.eurydice.org/Documents/Mig/it/FrameSet.htm>).

<sup>5</sup> Per approfondimenti sul rapporto tra lingua e l'immagine di sé si veda anche la letteratura sul "posizionamento" (*positioning*) e sui modi attraverso i quali l'essere umano ricostruisce una propria e altrui identità attraverso il discorso. Una breve bibliografia è in [http://www.clarku.edu/~mbamberg/Encyclopedia\\_Entries.htm](http://www.clarku.edu/~mbamberg/Encyclopedia_Entries.htm).

ha un significato ricostruibile sul piano pragmatico e si anima di variabili culturalmente fondate e muta perciò, come le altre componenti della comunicazione, a seconda della lingua e della cultura di riferimento.

Lo scambio comunicativo rispecchia gli atteggiamenti dei partecipanti e lascia di conseguenza affiorare in superficie la personalità degli interlocutori. Se nella L1 il legame tra i segni (linguistici e paralinguistici) e i tratti individuali vengono acquisiti incidentalmente nel corso della vita, nel caso della L2 essi possono (e devono a nostro avviso) essere assimilati durante l'esperienza di apprendimento formalizzato. La consapevolezza dei mezzi attraverso i quali si manifesta il dinamismo e la flessibilità della lingua, la conoscenza dei dispositivi che il codice linguistico offre per esprimere rapporti "sentiti" tra esseri e cose accorcia le distanze tra il pensiero del soggetto apprendente ed il segno linguistico e gli restituisce la parte di sé, affettiva, emotiva, sacrificata da un insegnamento atomistico e strutturale della lingua (Caffi, 2000, 2). Una didattica così orientata forse concederà al soggetto di "esserci" in ciò che dice e di non sentirsi un "locutore di L2 dimezzato".

La dimensione emotiva<sup>6</sup> della comunicazione caratterizza l'intero testo prodotto: è per questo "pervasiva" (Caffi, 2000) e legata a fattori contestuali. Lo stile, afferma Caffi (*ivi*, 106) è la categoria di "raccordo fra linguistico (sociolinguistico) e psicologico" e rappresenta l'affiorare in superficie del "monitoraggio interazionale".

Se nel testo ministeriale non si segnalano trattazioni della componente affettiva dello scambio comunicativo, nel documento del Consiglio d'Europa troviamo invece alcuni spunti che, sebbene non esaustivi, offrono l'opportunità di collocare la dimensione emotiva della comunicazione all'interno di un modello generale di competenza comunicativa e nello specifico di competenza pragmatica.

"Chi utilizza e apprende una lingua", si legge nel QE, è un locutore le cui azioni comunicative sono vincolate da convenzioni, da routine correnti della L2 e modulate da fattori della personalità "loquace, taciturno, disinvolto/timido" (pp. 129-130). Si sottolinea pertanto in questo modo il legame che esiste tra l'uso linguistico, i referenti (oggetti, concetti, emozioni, ecc.) culturalmente caratterizzati e il punto di vista tipico, soggettivo e individuale. L'attenzione del documento del Consiglio d'Europa si concentra in seguito sul processo di apprendimento, sui modi attraverso i quali i tratti individuali lo influenzano (positivamente o negativamente) e sullo sviluppo della

<sup>6</sup> In Caffi (2000, 116) si distingue tra comunicazione emotiva e comunicazione emozionale. "La comunicazione emotiva è la segnalazione intenzionale e strategica dell'informazione affettiva nello scambio dialogico (parlato o scritto) allo scopo di influenzare l'interpretazione della situazione da parte del destinatario. La comunicazione emozionale è lo spontaneo, involontario trapelare o prorompere dell'emozione nel discorso."

personalità quale obiettivo dell'insegnamento. Il testo infatti accenna che la programmazione linguistica deve porsi il problema se "lo sviluppo della personalità possa essere esplicitato come obiettivo educativo" (p. 130). Non sono invece trattate le modalità attraverso le quali il sentire individuale viene trasmesso nella formulazione in L2 e di come queste ne caratterizzino l'uso. Il QE orienta così la formazione linguistica verso il potenziamento dei propri tratti personali, della propria individualità senza indicare le tappe intermedie che conducono a tale traguardo. Lo spunto perciò del documento si rivela in questi punti generico e oscuro per quanti non sentono come fondamentali le problematiche che in questa sede ci siamo poste (educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile ed educazione all'affettività).

Si tratterebbe, invece, di abilità e di capacità di uso linguistico ascrivibili a specifiche competenze a carattere pragmatico (QE, 150-151; vedi Nobili *et al., cit.*) che il documento europeo definisce come competenza di discorso<sup>7</sup>, conoscenza di schemi di interazione sociale (*social schema*)<sup>8</sup> e per quel che ci riguarda anche competenza funzionale, definita quale capacità del parlante di produrre enunciati che rispecchiano le personali intenzioni comunicative, tenendo presente il punto di vista dell'interlocutore: quest'abilità esprime la capacità di essere efficaci nel processo comunicativo e di controllo della forza illocutoria, della forza perlocutoria e la conoscenza dei modi in cui il Principio di Cooperazione di Grice (1975) e di *politeness* di Brown & Levinson (1987) vengono attualizzati nelle diverse lingue/culture. La componente affettiva ed emotiva dello scambio dialogico si colloca a nostro avviso all'interno di questo quadro didattico. Si rintraccia ancora tra le microfunzioni: "esprimere e fare, emozioni atteggiamenti a proposito di... (QE, 154)"<sup>9</sup> che potrebbe rinviare non solo alla comunicazione emotiva, intesa come "segnalazione intenzionale" ed esplicita "dell'informazione affettiva" (Caffi, 2000, 116) ma anche alla "comunicazione emozionale" intesa come "spontaneo, involontario trapelare o prorompere dell'emozione nel discorso" (*ivi*).

<sup>7</sup> La competenza di discorso è la capacità di produrre le diverse tipologie di discorso (o di testo nel caso della scrittura) che si realizzano all'interno dei diversi generi testuali (*genre*) come la descrizione, la narrazione ecc. I generi presentano in parte dei tratti comuni tra le lingue ma anche dei tratti etnolinguistici specifici. La competenza discorsiva si basa inoltre sulla capacità di produrre testi o discorsi coerenti e coesi (QE, 150-151).

<sup>8</sup> Questa componente è relativa alle strutture ricorrenti nei diversi tipi di interazione (*pattern*) ed include le routine conversazionali: come si saluta nelle diverse culture, in quali occasioni si brinda, quali sono le cosiddette "triple" per potersi scusare (es.: scusa, risposta, ringraziamento) e così via.

<sup>9</sup> Risulta inoltre fuori contesto l'affermazione "Oggi la lingua si usa sempre meno, e quando la si usa lo si fa soprattutto per affrontare problemi che possono insorgere in una transazione che è altrimenti spersonalizzata e semiautomatizzata, oppure per umanizzarla" (QE, 157) che rimanda all'uso linguistico in situazioni conflittuali ma non chiarisce in che modo "si personalizza e si umanizza il veicolo di comunicazione verbale".

## 2. Gli indicatori linguistici per la comunicazione degli stati affettivi

La capacità di relazionare l'uso linguistico con le caratteristiche del contesto è parte integrante di diversi modelli di Competenza Comunicativa (CC) e ha acquistato sempre più rilievo.<sup>10</sup> La pragmatica, da alcuni definita anche pragmlinguistica (Kasper, 2001), si riferisce per l'appunto alle risorse utilizzate dai parlanti per comunicare e per stabilire tra loro relazioni interpersonali. Queste risorse sono, ad esempio, il grado di *directness* ed *indirectness*, le routine conversazionali ed altre forme che possono attenuare o intensificare la forza dei singoli enunciati (*ivi*), e altri indicatori linguistici che definiscono le funzioni e gli scopi emotivi della nostra comunicazione. In Caffi (2000) una classificazione dei tratti caratteristici della dimensione affettiva della comunicazione delinea un profilo della "competenza emozionale" utile, a nostro avviso, anche ai fini di una programmazione linguistico- didattica, vista l'angolazione dalla quale viene visto e affrontato l'agire comunicativo. Il modello presentato è pragmatico e la forma linguistica è vista come consequenziale, come scelta formale correlata agli scopi comunicativi. Il modello si compone di indicatori per lo scopo comunicativo (Tab. 1: volitività, prossimità, ecc.) che vengono interpretati all'interno di polarità (Tab. 1: positivo-negativo; vicino-lontano, ecc.).<sup>11</sup> L'approccio, come dicevamo, sottolinea il valore comunicativo dell'enunciato e riporta successivamente le strutture linguistiche che lo definiscono. Nella tabella seguente abbiamo sintetizzato le principali categorie evidenziate nello studio e i riferimenti bibliografici relativi ai diversi contenuti:

---

<sup>10</sup> Se il modello di Competenza Comunicativa di Canale & Swain (1980) e rivisto da Canale (1983) proponeva la competenza pragmatica quale parte della competenza sociolinguistica e la definiva come conoscenza di "regole d'uso" (*rules of use*), il modello di Bachman (1990), rivisto ed arricchito in Bachman & Palmer (1996), gli dà un ruolo di maggior rilievo e la considera una capacità ed una conoscenza che comprende anche la competenza sociolinguistica. Nel QE la competenza pragmatica rientra tra le competenze linguistiche comunicative (che a loro volta affiancano le competenze generali) del locutore in L2 (nel Quadro di riferimento con L2 s'intende anche LS). Il documento europeo vede le abilità di tipo pragmatico scisse da quelle a carattere socioculturali.

<sup>11</sup> Il modello si presta, a nostro avviso, anche ad evidenziare in classe le forme attraverso le quali lingue diverse esprimono le varie dimensioni della comunicazione emozionale.

**Tab. 1**Elaborata sulla base dei contenuti esposti in Caffi (2000, 119-121).<sup>12</sup>

<b>Indicatori linguistici di</b>	<b>Tipo di polarità</b>	<b>Caratteristiche</b>
Valutazione	Positivo/negativo	Termini emotivi e connotati: suffissi diminutivi o vezzeggiativi; “bambinetta-nipotino”, “riposino”
Prossimità	Vicino/lontano	Prossimità spaziale (es. “hai invitato quella lì a cena?”) Prossimità temporale (es. racconto al passato)
		Prossimità sociale per regolare distanze interpersonali (vocativi: es. “esco, Paola” vs. “esco”) e sociali (allocutivi: es. uso di “signora Maria Chiara” invece di “Maria Chiara”)
		Prossimità selettiva: a livello discorsivo regolano le distanze tra i concetti. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Topicalizzazione</li> <li>• Dislocazione a sinistra o a destra</li> <li>• Foregrounding</li> <li>• Tema-rema</li> <li>• Ordine di comparsa di un elemento nell’enunciazione</li> </ul>
Specificità	Chiaro/Vago	Chiamare per nome o evocarlo in modo indiretto (es. “ti ho comprato quella cosa” vs. “ti ho comprato quel libro”). Uso di: <ul style="list-style-type: none"> <li>• referente specifico vs. referente generico (articolo definito vs. art. indefinito)</li> <li>• una parte vs. il tutto (“era buona la cena” vs. “era buono l’antipasto”)</li> </ul> Riferirsi ad un interlocutore specifico vs. un interlocutore generico (es. “tu puoi” vs. “qualcuno può aiutarmi”).
Evidenzialità	Sicuro/dubbioso	Sottoscrivere alla verità, attendibilità, correttezza, validità di ciò che è espresso. Uso di: <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbi modali</li> <li>• avverbi ed espressioni parentetiche</li> <li>• hedge</li> <li>• commitment al contenuto proposizionale</li> <li>• espressioni per indicare evidenzialità</li> <li>• forme di identificazione con l’argomento in corso</li> </ul>

<sup>12</sup> Per indicazioni bibliografiche relative alle singole forme di comunicazione degli stati emozionali si rimanda a Caffi (2000).

Volitività	Assertivo/non-assertivo	<p>Scelte del parlante per porre se stesso o l'interlocutore in un ruolo attivo o passivo.</p> <p>Uso di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomi di prima persona vs. altre persone (es. "io voglio uscire" vs. "tu vuoi uscire?")</li> <li>• forma attiva o passiva del verbo (es. "ho deciso" vs. "è stato deciso")</li> <li>• modo del verbo (es. "voglio quel libro" vs. "potrei avere quel libro?" vs. "dammi quel libro").</li> </ul>
Quantità	Più/meno	<p>Scelte linguistiche di intensificazione e mitigazione quantitativa, tra le quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• allungamenti vocalici</li> <li>• enfasi prosodica</li> <li>• ripetizioni</li> <li>• avverbi di grado (es. "sono abbastanza/molto/ del tutto contento del mio lavoro")</li> <li>• aggettivi enfaticizzanti (es. "è stata una vera/ completa/totale catastrofe")</li> </ul>

Il modello si fonda sullo stretto legame esistente tra la comunicazione e le emozioni e sul proposito di definire la varietà di modi tramite la quale gli stati affettivi si riflettono sul piano strettamente linguistico (lessicale e sintattico) e paralinguistico (tratti prosodici e soprasegmentali). La classificazione costituisce una guida all'inferenza di significati attraverso le strutture, la costruzione della frase e i tratti paralinguistici, ecc. da un'angolazione pragmatica. Non tiene conto, volutamente, delle modalità extralinguistiche, cioè delle espressioni facciali, della posizione del corpo, ecc., attraverso le quali l'"emotività" può manifestarsi.

L'applicabilità sul piano didattico della classificazione richiede cautela. Essendo a carattere pragmatico e psicologico essa non consente di stabilire un rapporto biunivoco tra le singole forme e la loro funzione "emotiva". Ad esempio, il dimostrativo "quella" rafforzato dal deittico "lì" nell'enunciato "Hai invitato *quella lì* a cena?" è un indicatore di prossimità ma può avere una valenza negativa verso il referente nel caso in cui gli interlocutori, pur conoscendo il nome della persona da invitare, evitano di nominarla e la indicano in termini generici, creando distanza. Ma che dire se lo stesso enunciato venisse accompagnato da un segnale di ammiccamento, come una strizzata d'occhio, e riferito ad una ragazza gradevole e attraente?

### 3. I manuali di italiano L2 e la competenza emozionale

La classificazione di Caffi (2000) ha permesso di vedere in che modo l'apprendimento della capacità espressiva, del proprio "stile", delle personali emozioni viene affrontato in alcuni corsi di italiano L2. Abbiamo analizzato alcuni testi di italiano L2 per studenti di livello intermedio/intermedio avanzato: *Viaggio nell'italiano*, *Due*, *Rete*, *Attività di ascolto*<sup>13</sup> perché in essi si offre una visione multidimensionale del processo comunicativo orale e un'immagine non più esclusivamente strutturale della lingua. Lo scopo dell'indagine era individuare strategie didattiche per lo sviluppo della capacità metacomunicativa e della capacità d'uso di indicatori linguistici con funzione interpersonale: ho condotto un'analisi qualitativa delle attività che miravano esplicitamente a potenziare i tratti linguistici e paralinguistici previsti nella classificazione qui discussa e che si basavano su input, ovvero su materiale linguistico in L2, rappresentativo, dal punto di vista dell'autore, della cultura seconda. Ho voluto così focalizzare l'attenzione sui contenuti che hanno lo scopo di potenziare le capacità di espressione dei propri tratti individuali e che sono ritenuti dagli autori fondanti per la costruzione del syllabus.

Nell'indagine non ho tenuto in considerazione, invece:

- esercizi a carattere lessicale per la comprensione e l'uso di lessemi che indicano giudizi e manifestazioni affettive (mi piace/non mi piace; simpatico/antipatico, ecc.) poiché si sarebbe trattato di "comunicazione emotiva" e non "emozionale" (vedi nota 42)
- attività per gli usi linguistici che rispecchiano i modi di trattare nell'interazione tabù, ad es. utilizzo di certo/certa per indicare l'età di persone non più giovani (nella Tab. 1: polarità chiaro/vago "di una certa età" (Leone, 2004, 9) perché si tratta di categorie socioculturali e quindi non più scelte individuali.

<sup>13</sup> Sono manuali e testi integrativi di livello intermedio/avanzato.

Manuali: Bozzone Costa R., 2004, *Viaggio nell'italiano*, Loescher, Torino. Il corso si compone di un libro dello studente (con esercizi, applicazioni Internet, test di progresso, sintesi grammaticali, tavole di grammatica in appendice); 2 cd audio e guida all'uso del corso (introduzione metodologica del corso, soluzioni delle attività, trascrizioni dei frammenti audio, materiale supplementare). Gruppo Meta, 1993, *Due*, Bonacci, Roma. Il corso si compone di un libro dello studente; un libro degli esercizi (attività per la pratica della morfosintassi e per la pratica individuale si ogni unità e sintesi dei contenuti grammaticali), guida per l'insegnante e set di audiocassette; Mezzadri M. & P. Balboni, 2005, *Rete!3*, Guerra, Perugia. Il corso si compone di un libro di classe, un libro di casa e una guida per l'insegnante, 2 cd audio (o audio cassette) e un sito Internet ([www.rete.co.it](http://www.rete.co.it)). Testi Integrativi: Leone P., 2004, *Attività di ascolto 2*, ELI, Recanati.

I dati emersi confermano una forte attenzione della manualistica verso la funzione referenziale/ideativa (presentarsi, esprimere opinione, ecc.). Lo spazio dedicato alla “retorica interpersonale” in chiave emozionale è meno ampio (Kasper, 2001) e viene presentato in relazione a:

1) Parti di discorso definite primariamente sul piano morfologico, sintattico e lessicale e, in alcuni casi, su quello pragmatico. Nei testi si affrontano:

- gli alterati: ad es. in Bozzone Costa (2004, 43; 66) -ino, -etto, -ello (Tab. 1: valutazione)
- ordini di marcatura che regolano le distanze tra i concetti a livello discorsivo: ad es. in Leone (2004, 17) *Utilizzo il cellulare solo sul lavoro vs Il cellulare lo utilizzo solo sul lavoro* (Tab. 1: prossimità selettiva)
- esprimere certezza e incertezza: ad es. *Secondo me, A mio avviso, Credo di poter dire...* in Mezzadri & Balboni (2005, 11) (Tab. 1: volitività)
- avverbi di quantità: ad es. *assai, non...affatto, appena appena, niente, nettamente* in Bozzone Costa (2004, 75; 106) (Tab. 1: quantità)
- modo del verbo: ad es. *Vorrei, mi piacerebbe vs. Voglio, ho deciso di.../*, ovvero “elementi per parlare di azioni e/o situazioni future e stabilite vs situazioni in cui è presente un elemento di dubbio” in Gruppo Meta (1993, 95-105) (Tab. 1: volitività)
- avverbi di dubbio: ad es. *probabilmente, difficilmente, sicuramente, forse* in Gruppo Meta (*ivi*, 95) (Tab.1: evidenzialità)

2) Parti di discorso definite primariamente sul piano pragmatico:

- indicatori di mitigazione (hedge)/intensificazione della forza illocutoria per esprimere accordo e disaccordo. Ad es. *Macché + spiegazione/nuovo punto di vista; Come sarebbe a dire? E' vero sì, forse hai ragione* in Gruppo Meta (1993, 136-137) o per esprimere opinioni personali *Devo dire qui, purtroppo...Posso dire una cosa personale?* in Bozzone Costa, (2004, 117) o per rafforzare e sottolineare un'opinione *Tutti quegli aspetti di questo mestiere, insomma* in Leone (2004, 29) (Tab. 1: evidenzialità)
- forme colloquiali per esprimere con sicurezza la negazione: avverbi di negazione (ad es. *mica*) *Eh, mica ci vuole una cosa grandissima...* in Leone (2004, 16) (Tab. 1: evidenzialità)

Rispetto ai tratti che determinano la “competenza emozionale” rimane da approfondire la capacità espressiva dei seguenti indicatori linguistici di:

1. *Prossimità* (polarità vicino/lontano):
  - . spaziale. La funzione discorsiva del dimostrativo è infatti poco trattata.
  - . temporale. L'uso del passato viene di solito affrontato come forma linguistica per la narrazione, senza sottolinearne la connotazione.
  - . sociale. Oltre all'uso di allocutivi (sig.ra, dott., ecc.) che indicano asimmetrie all'interno della società, solitamente affrontati nei corsi destinati a studenti di livello principiante, si potrebbero presentare infatti altre modalità per regolare le distanze interpersonali (Tab.1).
  - . selettiva. Il valore comunicativo dell'ordine di comparsa di un elemento nell'enunciazione e le modalità che a livello discorsivo regolano le distanze tra i concetti potrebbe essere infatti ulteriormente arricchito.
  
2. *Specificità* (polarità chiaro/scuro):
  - . referente specifico vs. referente generico. Si potrebbe infatti approfondire nei corsi oltre al valore comunicativo dell'articolo definito e dell'articolo indefinito, anche l'implicazione sul piano pragmatico dell'uso di "cosa", una forma colloquiale che non serve solo a indicare qualcosa il cui nome non è noto ma anche a essere volutamente vaghi. Lo stesso potrebbe valere per la scelta di un interlocutore specifico o di un interlocutore generico (Tab.1).
  
3. *Volitività* (polarità assertivo/non-assertivo)
  - . scelte del parlante per porre se stesso o l'interlocutore in un ruolo attivo o passivo. Si potrebbe approfondire la funzione pragmatica dell'uso del pronomi di prima persona vs. altre persone (Tab. 1 es. *io voglio uscire vs. tu vuoi uscire?*); e anche la forza illocutoria della forma attiva del verbo in opposizione al passivo. Questi aspetti linguistico-formali rientrano in un syllabus per studenti di livello avanzato. In un approccio pragmatico, si tratterebbe di prevedere attività per il potenziamento della capacità di ricezione e di utilizzo, tenendo presente il grado di assertività che implica l'impiego di una o dell'altra forma.

Si può notare quindi come i corsi in questione offrano contenuti di insegnamento che si collocano all'interno di un *continuum* ai cui estremi troviamo attività di *focus on form vs focus on meaning* (attenzione alla forma vs. attenzione al significato); l'approccio indicato si dispone per lo più in una posizione più prossima all'estremo dell'attenzione alla struttura formale della lingua dimostrandosi distante da una pratica d'insegnamento funzionale e pragmatica. Il profilo metodologico che emerge rispecchia, a nostro avviso, alcune questioni nodali riguardanti la glottodidattica dell'italiano L2:

- l'intensa vitalità di una tradizione di studi di grammatica sulla lingua italiana;
- la generale carenza di ricerche applicative nell'approccio qui indicato. Sebbene infatti sia crescente l'interesse verso la comunicazione naturale (citiamo ad esempio le recenti ricerche su un corpus di italiano parlato AVIP, o gli studi sugli usi lessicali nati dal progetto LIP di De Mauro *et al.*),<sup>14</sup> l'orientamento didattico pragmatico (si veda ad es. Zorzi, *infra*; Kasper, 2001; Margutti, 2004) deve essere ulteriormente esplorato, almeno per quanto riguarda la lingua italiana;
- la priorità assegnata all'accuratezza formale;
- l'idea di fondo che l'appropriatezza pragmatica si acquisisca in modo incidentale, in assenza cioè di attività mirate;<sup>15</sup>
- la natura stessa del profilo delle competenze a carattere pragmatico che si basa su capacità di riflessione e non su ferme e generali definizioni.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, infatti, sul piano didattico il trasferimento della stessa teoria di Caffi può risultare complesso perché la "competenza emozionale" è composta da categorie linguistiche e psicologiche (Caffi & Janney, 1994b, 344): lo scopo comunicativo dei mezzi linguistici è ancorato, infatti, ai singoli contesti d'uso e non può essere ritenuto come generalizzabile. Le funzioni emozionali dei mezzi linguistici hanno, infatti, un valore relativo e vanno scoperti all'interno di specifiche situazioni. Nell'insegnamento perciò tale competenza può essere potenziata attraverso l'attenta analisi delle variabili comunicative interne al contesto (Akman & Bazzanella, 2003) individuando aspetti generali, come ad esempio "parametri sociolinguistici come l'età, lo status, il ruolo sociale dei partecipanti, il tipo di interazione, il tempo e lo spazio" (Akman & Bazzanella, *ivi*, 324) che caratterizzano lo scambio comunicativo e i parametri definibili a livello locale (i gesti, lo sguardo, ecc.) che si dispiegano nel corso dell'interazione e che permettono di interpretarne il significato.

<sup>14</sup> Una lista di corpus dell'italiano parlato è in [http://languageserver.uni-graz.at/badip/badip/75\\_corpora\\_xml.php](http://languageserver.uni-graz.at/badip/badip/75_corpora_xml.php).

<sup>15</sup> Studi di neurolinguistica suggeriscono invece che "Not only is (context-independent)sentence grammar theoretically separable from other aspects of sentence interpretation in normal language use but it has in fact been shown to be clearly separated neurofunctionally." (Paradis 1998, 4); "...it has become apparent that language is not just the language system, which has been the focus of attention of linguists and aphasiologists over the years, but linguistic competence plus pragmatic competence" (*ivi*, 7).

#### 4. Riflessioni conclusive. La competenza pragmatica si può insegnare?

L'approccio seguito in quest'intervento mira a rafforzare il legame tra gli studi sull'interazione (Zorzi, *infra*) e la didattica linguistica, allo scopo di fornire a chi studia una lingua strumenti sempre più articolati per una comunicazione efficace, personale e autentica. Il potenziamento della "competenza emozionale" arricchisce il mosaico delle abilità relazionali e apporta nuovi elementi per potenziare capacità metalinguistiche e inferire impliciti nelle diverse situazioni d'uso. Queste capacità sono utili non solo per la percezione dei testi, detti o scritti, ma offrono anche i mezzi per avvicinare l'apprendente al nuovo codice (la L2) e renderlo interlocutore partecipe nei diversi domini di uso linguistico, pubblico, educativo e privato.

La recente ricerca (Kasper, 2001) sullo sviluppo delle competenze a carattere pragmatico ci dice che questo è possibile. Infatti:

- gran parte delle componenti pragmatiche possono essere insegnate;
- un insegnamento orientato a sensibilizzare la consapevolezza delle componenti pragmatiche dell'azione comunicativa è più produttivo rispetto ad un approccio che non le considera;
- esistono delle pratiche didattiche più favorevoli rispetto ad altre.

Di molti aspetti della competenza pragmatica si conserva probabilmente una conoscenza dichiarativa. Non è facile infatti proceduralizzare (rendere automatici) da adulti comportamenti (ed eventuali interpretazioni di comportamenti altrui) diversi da quelli della nostra cultura d'origine. Tuttavia una didattica volta alla sensibilizzazione dei fatti pragmatici della comunicazione ci sembra produttiva e necessaria in quanto permette di vedere la lingua all'interno del sistema culturale in cui essa è veicolo di comunicazione e ad evitare eventuali equivoci interpretativi che spesso generano stereotipi.

Per quanto riguarda le pratiche didattiche invece, d'accordo con Kasper (2001), credo che una pratica didattica tradizionale centrata sull'insegnante non favorisca in alcun modo lo sviluppo di una competenza comunicativa multidimensionale.

La competenza pragmatica si potenzia infatti non solo attraverso le istruzioni esplicite ma anche per mezzo della pratica e quindi quale risultato di un'acquisizione incidentale. Una prassi didattica in cui l'insegnante parla e lo studente risponde alle sue richieste propone un modello di discorso ridotto e statico. Già Sinclair negli anni '70 aveva notato come il discorso in una classe "teacher centered" riproponga di fatto la cosiddetta "tripletta"

IRF (initiation-response-feedback) in cui trovano scarso spazio elementi linguistici e discorsivi quali marcatori pragmatici e di *politeness*.

Una pratica educativa centrata sullo studente coinvolge, invece, l'apprendente e lo vede quale parte attiva del processo d'insegnamento/apprendimento. E' necessario pertanto offrire nel corso della programmazione di insegnamento di una L2 possibilità di:

- osservare comunicazioni reali ed autentiche tra parlanti nativi;
- apprendere la lingua seconda non solo attraverso la conoscenza del sistema di regole d'uso ma anche attraverso osservazioni metacomunicative;
- usare la L2 per scopi comunicativi reali, per portare a termine compiti e progetti individuali, di gruppo o di classe.

In altre parole tanto gli strumenti (testi, materiali autentici...) tanto la metodologia d'insegnamento devono consentire all'apprendente di riconoscersi quale soggetto dotato di personalità ed emozioni proprie e fornire opportunità per costruire, attraverso scambi, "stati emozionali" in L2.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Progetto Eurydice, Consiglio d'Europa: 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: 321-504.
- ANDRÉ, C. e LELORD, F. (2002), *La forza delle emozioni: amore, collera, gioia, paura, invidia*, traduzione di V. Galassi, Milano, Corbaccio.
- AXIA, G. (1996), *Elogio della cortesia*, Bologna, Il Mulino.
- BACHMAN, L & PALMER, A. (1996), *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BAZZANELLA, C. (2004), "Emotions, Language and Context", in E. Weigand (ed.), *Emotions in Dialogic Interaction. Advances in the complex*, (Current Issues in Linguistic Theory), Amsterdam/Philadelphia, Benjamins: 59-76.
- BAZZANELLA, C. e KOBAYASHI, P. (a cura di) (2002), *Passioni, emozioni, affetti*, Milano, MacGraw-Hill.
- BÉACCO, J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
- BOZZONE COSTA, R. (2004), *Viaggio nell'italiano*, Torino, Loescher.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978), "Universals in language use. Politeness phenomena", in E. Goody (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge, CUP: 56-289.

- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987), *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, CUP.
- BYRAM, M., ZARATE, G. & NEUNER, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAFFI, C. & JANNEY, R.W., (1994), "Towards a Pragmatics of Emotive Communication", in C. CAFFI, JANNEY, R.W. (a cura di), *Involvement in Language*, special issue of *Journal of Pragmatics*, 22/3-4, 1994: 325-373.
- CAFFI, C. (2000), *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, LIT, Münster, CLU Cooperativa Libreria Universitaria.
- CAFFI, C. (2002), *Emozioni fra pragmatica e psicologia*, in C. Bazzanella e P. Kobau: 165-175.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- CANALE, M. (1983), "On some dimensions of language proficiency" in J. W. Oller, Jr. (ed.), *Issues in language testing research*, Rowley, MA, Newbury House: 333-342.
- COHEN, M. R. (1946), *A preface to logic*, London, Routledge.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, (RCS Scuola), Milano-Oxford, La Nuova Italia - Oxford.
- CONTE, M.-E. (1999) [1988], *Condizioni di coerenza*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- CONTINI, M.G. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- D'URSO, V. e RICCARDI, D. (2002), *Emozioni senza passione*, in C. Bazzanella e P. Kobau (a cura di): 149-164.
- DAMASIO, A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi.
- ELIAS, N. (1982) (I ed. 1969), *La civiltà delle buone maniere*, Bologna, Il Mulino.
- GALISSON, R. e PUREN, C. (eds.) (1998), "De l'éthique en didactique des langues étrangères", *Etudes de linguistique appliquée*, janvier-mars.
- GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOLEMAN, D. (1995), *Emotional intelligence*, New York, Bantam. [trad. it. (1996) *L'Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli].
- GRANDCOLAS, B. (2000), "Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère?" in B. GRANDCOLAS, (ed.), *Dossier : la politesse, Les Langues Modernes*, 1: 52-61.
- GRICE, H. P. (1975) "Logic and Conversation", in P. Cole e J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press:41-58 [trad. it. (1993) G. Moro (a cura di), *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino].
- GRICE, H.P. (1979), "Logique et conversation", *Communications*, 30: 57-72.
- GRUPPO META (1993), *Due*, Roma, Bonacci (libro dello studente).
- Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado, Oggiscuola*, 2 febbraio 2004.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), (1992), *Les interactions verbales. 1. , 2.*, Paris, Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les interactions verbales. 3. Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin/Masson.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000a), *Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle?* in C. Plantin et alii : 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.): 21-35.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- LACROIX, M. (1990), *De la Politesse. Essai sur la littérature du savoir-vivre*, Paris Commentaire/Juliard.
- LAKOFF, R. (1973), “The logic of politeness: Or, minding your P’s and Q’s”, in C. Corum, T.C. Smith-Stark e A. Weisner (eds.), *Papers from the 9th regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, Chicago University Press: 295-305 [trad.it. (1978) “La Logica della Cortesia, ovvero bada a come parli”, in M. Sbisà (ed.), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli: 220-239].
- LEECH, G.N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres/New York, Longman.
- LEONE, P. (2004), *Attività di ascolto 2*, Recanati, ELI.
- MARCOCCIA, M. (2000), “La Politesse et le ‘savoir communiquer’ sur Internet” in M. Wauthion e A.C. Simon (eds.): 157-167.
- MARGUTTI, P. (2004), *Comunicare in un’altra lingua*, Roma, Carocci.
- MEZZADRI, M. & BALBONI, P. (2005), *Rete!3*, Perugia, Guerra (libro della classe).
- MIZZAU, M. (2002), *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- MONTANDON, A. (1997), *Politesse et savoir-vivre*, Paris, Anthropos.
- MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*, Paris, Ed. du Seuil.
- MUCHEMBLED, R. (1997), *Politesse et politique. Les racines de l’identité française*, Paris, Hachette.
- NIEMEIER, S. e DIRVEN, R. (eds.) (1997), *The Language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- PARADIS, M. (1998), “The other side of language: Pragmatic competence”, *Neurolinguistics*, 11, n. 1-2: 1-10.
- PERNOT, C. (1996), *La politesse et sa philosophie*, Paris, PUF.
- PICARD, D. (1998), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Coll. Que sais-je?, Paris, PUF.
- PLANALP, S. (1999), *Communicating Emotion: Social Moral and Cultural Processes*, Cambridge, Cambridge University Press, Paris, Maison des Sciences de l’Homme.
- PLANTIN, C. (1998), “Les raisons des émotions” in M. Bondi, (a cura di), *Per un’analisi linguistica dell’argomentare*, Bologna, CLUEB: 3-50.
- PLANTIN, C., DOURY, M. e TRAVERSO, V. (2000), *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- PORCHER, L. (ed.), (1996), “Cultures, cultures...”, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- ROSENBERG, M.B. (2000), *Nonviolent Communication. A Language of Compassion*, Encinitas, CA, Puddle Dancer Press.
- ROSSI, B. (2004), *Pedagogia degli affetti*, Bari, Laterza.
- SERRA BORNETO, C. (2002), “Aspetti interculturali nei materiali DaF”, *SILTA*, 3: 367-386.

- WATZLAWICK, P. *et alii* (1967), *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York / London, Norton & Company.
- WAUTHION, M e SIMON A.C. (eds.) (2000), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain-La Neuve, Peeters.
- WIERZBICKA, A. (1999), *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*, Cambridge / Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- WIERZBICKA, A. & HARKINS, J. (2001), *Emotions in Crosslinguistic Perspective*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- Sito del Consiglio d'Europa: [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/E.D.C/Aspects\\_of\\_Citizenship/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Aspects_of_Citizenship/)
- Sito del MIUR: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)



# **Peut-on vraiment enseigner des cultures ?**

## **Le point de vue de l'ethnologue et du conservateur de musée**

MAURO PERESSINI

Musée canadien des civilisations

### **Introduction**

Peut-on vraiment enseigner des cultures ? Pour plusieurs, cette question ne se poserait même pas. L'une des idées directrices de la conférence à l'origine de cet ouvrage n'affirmait-elle pas d'ailleurs qu' "enseigner des langues, c'est aussi enseigner des cultures" ? Mais pour de nombreux ethnologues, une contribution à des échanges multidisciplinaires partant de ce principe ne peut faire autrement que prendre la forme d'un rappel, à savoir que du point de vue de l'ethnologie, l'enseignement des cultures est une tâche qui est loin d'aller de soi.

### **Les "cultures" de l'ethnologie classique**

Cette affirmation peut sans doute surprendre. L'ethnologie n'est-elle pas la discipline par excellence de la culture ? N'est-elle pas, parmi toutes les sciences sociales, celle qui a le plus popularisé l'idée d'une humanité composée de "cultures" que nous serions en mesure d'observer, de décrire, de comprendre, de représenter et donc aussi d'enseigner ? En fait, mis à part des voix dissidentes demeurées longtemps minoritaires depuis le début du XXe siècle jusque dans les années 1970, la majorité des ethnologues s'efforcèrent en effet de montrer comment les pratiques et les discours observés sur le terrain, dans une population donnée, relevaient d'un sens, d'une logique préexistant à toute observation et interprétation, et qu'il suffisait donc de savoir "lire" correctement pour ensuite les représenter sous la forme d'un modèle.

Prenant la forme de structures ou de systèmes qui articulent les pratiques des individus observés autour de facteurs économiques, de règles relevant de la parenté, d'institutions politiques ou encore de principes religieux ou symboliques, ces modèles étaient vus, non pas comme des constructions abstraites élaborées par les chercheurs, mais bien comme la formulation explicite des logiques rendant compte des comportements manifestés dans le groupe. Décryptées par le travail de l'ethnologue, les "cultures nuér", "yanomami", "touareg", etc. prenaient ainsi la forme de "grammaires", de

“programmes” dont les individus n’étaient à toutes fins pratiques que les exécutants. Leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs croyances, leurs traditions et leurs valeurs, leurs principes éthiques ou religieux, leurs goûts esthétiques et leurs désirs, tout cela devait être vu comme des manifestations de la “culture” explicitée par le modèle du chercheur.

Nul doute que cette approche de l’ethnologie répondait au souci de hisser la discipline au statut de science à part entière, dans le contexte d’un positivisme qui régnait alors sans partage. Nul doute non plus que l’énorme succès de cette conception de la culture, en dehors de la discipline ethnologique, dans les médias ou au sein des institutions culturelles et politiques, s’explique par la simplicité de ce positivisme – de l’idée selon laquelle chaque peuple, sur un territoire donné, posséderait une culture spécifique déchiffable – malgré le caractère parfois très sophistiqué des élaborations ethnologiques produites à l’intérieur de cette perspective (analyses structuralistes d’un Lévi-Strauss sur les mythes ou les “lectures” culturelles d’un Geertz, par exemple).

### **La “crise de la représentation ethnographique”**

On peut donc comprendre que la remise en question de cette ethnologie traditionnelle, venant tout rendre plus complexe et incertain, eut plus de mal à faire son chemin dans le monde des idées couramment admises, bien qu’elle soit devenue, depuis déjà quelques 20 ans, une composante importante de la discipline ethnologique. En effet, depuis la publication de *Writing Culture* par J. Clifford et G.E. Marcus (1986), on a assisté à la prolifération d’un nombre considérable de travaux d’ethnologues qui s’efforcèrent de démontrer que ce qu’on avait jusque-là appelé “la culture” d’un groupe était loin de posséder un sens préexistant à l’observation et au travail d’interprétation qui rendrait possible son déchiffrement et sa représentation sous forme d’un modèle cohérent (pour une revue de cette littérature, voir entre autres Brightman 1995).

Il est certain que si cette “crise de la représentation ethnographique”, comme on l’a appelée, prit l’ampleur qu’on lui connaît aujourd’hui au sein de l’ethnologie – après avoir été limitée à des remises en question marginales pendant des décennies – cela est dû en partie aux caractéristiques de l’époque elle-même. Confrontés aux effets de la mondialisation et de l’accroissement sans précédent des communications et des mouvements de population sur les réalités sociales et culturelles, les ethnologues ne pouvaient rester plus longtemps aveugles face au caractère complexe, métissé et hybride des réalités qu’ils étudiaient. Mais réduire cette remise en question de l’ethnologie traditionnelle à un simple effet de la conjoncture mondiale

contemporaine serait une erreur nous empêchant de saisir l'essentiel : la remise en question n'eut pas pour but d'adapter l'appareil méthodologico-conceptuel de l'ethnologie traditionnelle à une nouvelle réalité différente de celle sur laquelle se penchaient les générations antérieures d'ethnologues; elle consista plutôt à constater que cet appareil ne fut jamais adéquat, même face aux réalités passées. La conjoncture contemporaine, avec son brassage de populations et d'idées, ne fit que révéler de manière particulièrement évidente un problème qui avait toujours existé bien que de manière plus subtile.

En fait, on pourrait interpréter la remise en question qui eut cours depuis le milieu des années 1980, comme un retour au sens premier du concept de "culture", tel qu'il fut défini en ethnologie au début du XXe siècle, et comme une volonté d'assumer rigoureusement les conséquences logiques impliquées par la nature même de la réalité que l'on veut désigner par ce concept. Rappelons que lorsque les ethnologues développèrent le concept de "culture", ce fut en réaction à celui de "race" très en vogue à cette époque. Avec le concept de "culture" on cherchait à faire valoir le fait que chez l'espèce humaine, bien que les facteurs biologiques aient un rôle à jouer, la grande majorité des manières de penser, de faire et de parler d'un individu – la grande majorité de ses croyances, de ses coutumes, de ses traditions, de ses valeurs, de ses désirs, de ses goûts esthétiques, de ses principes éthiques ou religieux – s'explique par l'environnement avec lequel interagit cet individu : l'environnement naturel bien sûr, mais surtout l'environnement social. On insista donc sur le fait que la majorité des traits culturels d'un individu est acquise à l'occasion de relations avec d'autres individus : avec ses parents, ses amis et tous ceux qu'il sera amené à côtoyer dans sa vie. Dès le début, on affirma donc avec force la nature sociale de la culture.

### **L'impossible modèle**

La remise en question de l'ethnologie classique consista en quelque sorte à prendre acte de cette nature sociale de l'apprentissage culturel et à en assumer au moins deux conséquences logiques. La première, c'est qu'aucune population humaine, aussi petite soit-elle, ne peut présenter une réalité culturelle possédant les trois caractéristiques qu'exige la perspective positiviste pour sa représentation sous forme de modèle, à savoir : (1) une homogénéité interne; (2) des frontières nettes et tranchées la distinguant des autres réalités culturelles; (3) une imperméabilité au changement.

En matière d'homogénéité interne, puisque chaque individu possède une histoire sociale nécessairement unique – faite d'histoires familiales,

d'amitiés, de rencontres, d'événements qui lui sont propres – il est donc logique que toute population nous mette plutôt en présence d'une diversité culturelle. C'est ce qu'ont soutenu plusieurs ethnologues dont les travaux montrent que le savoir et les interprétations culturelles ne sont jamais distribués de manière parfaitement homogène, même à l'intérieur des plus petites sociétés humaines (voir entre autres Rodseth, 1998; Keesing, 1987). Les "Italo-Canadiens" – pour prendre l'exemple d'un groupe sur lequel je reviendrai plus loin – sont non seulement culturellement différenciés par régions et localités d'origine, par sexe et groupes d'âge, mais ils sont aussi composés d'individus qui se distinguent par leurs styles de vie, leurs goûts esthétiques, leurs statuts socio-économiques, leurs croyances et pratiques religieuses, leurs convictions politiques, leurs professions, etc. – différences qui découlent toutes d'histoires sociales particulières. Loin de nous autoriser alors à parler d'une "culture italo-canadienne", une observation minutieuse et rigoureuse des pratiques et des discours de ces gens n'en finirait jamais de diviser et de subdiviser le groupe en sous et sous-sous-cultures jusqu'à aboutir à cette seule certitude : que chaque individu est une culture particulière. Le caractère collectif de la réalité culturelle de toute population humaine ne peut alors que prendre la forme de tendances de nature statistique. Celles-ci montreraient tout au plus que ces gens qualifiés d'"Italo-Canadiens", du fait de leurs origines géographiques, ont tendance à se ressembler par telles ou telles pratiques sociales, alimentaires, ou autres. Mais nous sommes alors bien loin d'une représentation de la "culture italo-canadienne" sous forme de modèle abstrait (système ou structure) dont la logique rendrait compte des pratiques des individus et nous permettrait d'émettre une affirmation du type : "la culture italo-canadienne se compose de telle et telle valeur, de telle ou telle règle ou norme de comportement, etc."

En ce qui a trait aux frontières culturelles censées distinguer les cultures humaines entre elles, la conclusion ne peut être différente. Puisque la culture s'acquiert largement à travers des relations sociales et puisque tout groupe humain comprend toujours un nombre plus ou moins grand d'individus qui entrent en contact avec ceux d'autres groupes, il est dans la nature même de la culture d'être traversée par des zones de métissage, de syncrétismes ou d'hybridité. Encore une fois, la culture ne donne lieu, sur le plan collectif, qu'à des phénomènes d'ordre statistique qui font que ces chevauchements culturels n'engagent en général jamais la majorité des membres d'un groupe, même si cette portion peut être significative. Toujours est-il qu'on est loin des frontières culturelles tranchées qu'implique la représentation d'une culture sous forme de système ou de structure. Si on considère encore une fois les "Italo-Canadiens" à titre d'exemple, une description rigoureuse

des individus qui composent ce groupe ne pourrait éviter de porter sur une foule de pratiques qui ne sont pas, à première vue, “italiennes” bien qu’elles soient présentes dans le groupe. Dans certains cas, il s’agirait de reconnaître la présence de pratiques minoritaires : constater, par exemple, que contrairement à la majorité, certains “Italo-Canadiens” ne se définissent pas comme “catholiques” ni même comme “chrétiens”, mais plutôt comme “évangélistes” voir même “bouddhistes”, adoptant ainsi des traits culturels appartenant généralement à d’autres groupes. Dans d’autres cas, il s’agirait de reconnaître que certains traits culturels généralement attribués aux Italo-Canadiens, telle la valeur accordée aux liens familiaux, ne sont plus aussi présents aujourd’hui, comme le laisse entendre le nombre croissant des personnes âgées placées dans des centres spécialisés – ce qui rapproche les “Italo-Canadiens” d’autres groupes. Enfin, il s’agirait parfois de reconnaître la présence massive, chez les “Italo-Canadiens”, de pratiques culturelles propres à une infinité d’autres groupes. On n’a qu’à penser, par exemple, à toute cette culture liée aux moyens de communication modernes (usage du téléphone, de la télévision, de l’ordinateur, d’internet, du cellulaire, etc.) et à des milliers d’autres pratiques que les “Italo-Canadiens” partagent avec tous les citoyens d’une société moderne. La définition d’une “culture italo-canadienne” perd alors beaucoup de sa précision et de sa consistance. Mais si l’objectif est bel et bien de décrire les gens désignés par l’étiquette “Italo-Canadiens”, sur la base de quel principe pourrait-on exclure ces pratiques culturelles ? Vouloir le faire sous prétexte qu’elles ne correspondent pas à une idée préalable de ce devrait être la “culture italienne” ou “italo-canadienne”, c’est nécessairement abandonner la tâche de décrire rigoureusement la réalité au profit de la description d’un modèle et donc de la promotion d’une invention.

Ceci nous amène enfin à la question du changement. Si la culture de tout individu s’acquiert largement à travers les relations sociales qu’il ne cesse jamais de nouer avec autrui, il est donc dans la nature même de toute réalité culturelle d’être en constant changement. On doit donc reconnaître que l’acculturation, qui a si longtemps été vue comme une sorte de “maladie” de la culture, est au contraire son mode d’être “naturel” comme le soulignait Régine Robin (1992). En rendent bien compte les exemples précédents sur les changements encourus par certaines valeurs centrales comme celles liées à la famille ou sur l’adoption d’une “culture de communication” moderne chez les Italo-Canadiens. On pourrait aussi décliner toutes les différences parfois énormes, dans un grand nombre de domaines, entre les pratiques et discours des “Italo-Canadiens” d’aujourd’hui, et ceux des Italiens arrivés au Canada au début du XXe siècle ou mêmes dans les années 1950 et 1960. Certes, ces

changements ne se sont pas faits sans résistances, sans que les ruptures ne se soient aussi accompagnées de certains fragments de continuité. Le fait que l'acquisition de la culture se fasse à travers des relations sociales assure ce qu'on pourrait appeler une certaine "viscosité" plus ou moins grande de la réalité culturelle observée. Mais cela ne fait qu'exprimer une fois de plus la nature statistique des phénomènes observés. Persister à parler, soit de la perpétuation d'une "culture italo-canadienne", soit de sa perte, ne peut donc se faire encore une fois qu'en référence à un modèle abstrait de cette culture qui n'a rien à voir avec les pratiques et discours réels de la population concernée.

### **L'ineffable complexité**

La démarche entreprise par les ethnologues qui, depuis une vingtaine d'années, ont remis en question les représentations culturelles de l'ethnologie classique, peut aussi se comprendre comme la prise en compte d'une deuxième conséquence découlant de la nature sociale de l'apprentissage de la culture : acquise à travers les relations qui ne cessent d'être nouées avec son environnement naturel et avec autrui (individus, groupes ou institutions), la culture d'un individu est en grande partie inconsciente. Constamment formée depuis l'enfance à travers une multitude d'événements concrets et particuliers, à travers une succession de gestes, de paroles, d'objets manipulés, d'espaces habités et parcourus, de positions et de postures, de perceptions, d'observations, d'opinions, de sentiments, de consignes, etc. – tous liés à des situations précises qu'on a appris à identifier – la culture d'un individu est donc le produit d'une infinité d'expériences ponctuelles. Celles-ci se répètent et s'accumulent, chacune laissant des traces qui se superposent, se combinent, se renforcent ou se contredisent en s'intériorisant toujours plus profondément et en se transformant en dispositions, en aptitudes, en inclinaisons à agir, à parler, à sentir ou à penser, en automatismes, en traits de personnalité intériorisés et incorporés largement inconscients. C'est donc dire que la culture de chaque individu travaille en silence, demeure muette. Comme l'*habitus* formulé par Pierre Bourdieu, elle est "un savoir transformé en être".

Prenons comme exemple une scène des plus banales qu'un observateur serait à même d'observer : un homme, originaire d'Italie, se trouve chez lui, à Montréal, et entreprend de préparer un plat de pâtes à la sauce aux tomates, en début de soirée. Pour ce faire, il utilise certains ingrédients, emploie certains ustensiles de cuisine et pose une série de gestes apparemment sans aucune hésitation et aucun calcul. Posons-nous maintenant une question dont la réponse nous apparaît évidente : quelle "culture" tout cela exprime-t-il ? Une culture

“italienne” ? Comment l’affirmer, puisque pour cela, il faudrait remonter la chaîne virtuellement infinie des traces laissées par les expériences concrètes et particulières passées composant l’histoire sociale de cet individu et qui ont agi pour aboutir à une recette précise et unique ? Aussi variées soient-elles, toutes les explications que pourraient donner l’observateur ou l’individu lui-même ne peuvent jamais accéder à l’ensemble de ces facteurs à l’origine de ce qui fut fait dans tous ses détails. Par exemple, si notre individu est originaire de Calabre, lui-même ou l’observateur pourraient nous expliquer, sur la base de certaines particularités, que ce qui fut exprimé ici est une culture, non pas “italienne”, mais “calabraise”. Mais qu’arrive-il si l’explication passe par une référence à la mère de notre individu et qu’on nous disait que c’est elle qui lui a enseigné cette recette “qu’elle seule savait faire si bien” ? Ne faudrait-il pas alors parler d’une “culture filiale” particulière propre à cette mère et à ce fils précis ? Mais on pourrait aussi apprendre que notre personnage a fait ce plat tout simplement parce qu’il avait faim, parce qu’il manquait de temps et que cette recette est rapide à préparer ? Faut-il alors parler de la “culture d’un homme pressé” semblable à celle de plusieurs de ses contemporains ? On pourrait aussi nous expliquer que l’origine de ce plat se trouve dans le fait que notre individu ne sait pas cuisiner autre chose. Ne se trouverait-on pas alors plus près de la “culture d’un analphabète de la gastronomie” ? Et si ce met a été préparé parce que notre homme est pauvre et que c’est un plat économique ? N’aurait-on pas aussi affaire à un exemple relevant de ce qu’on appelait autrefois une “culture de la pauvreté” ? Mais il est possible que notre homme fasse également référence à son amour de la culture populaire et des plats simples des paysans auxquels cette recette appartient. Serions-nous alors devant le résultat d’une “culture de gauche” ?

Il est certain que si on avait affaire à un observateur objectif idéal ayant la capacité de prendre note de tous les gestes et de toutes les pensées de notre individu, ainsi que de tous les éléments de son histoire ayant pu intervenir, les facteurs explicatifs pourraient se décliner à l’infini pour rendre compte de ce qui s’est déroulé dans toute son unicité. Mais pour tout observateur réel, en revanche, les explications possibles seront toujours en nombre limité. Elles ne pourront jamais éviter de réduire la complexité du phénomène observé dans leur effort pour donner une “voix” à une culture qui, pendant qu’elle agit, demeure irrémédiablement muette dans sa complexité infinie.

### **Identités et pouvoir**

En assumant les deux conséquences qui précèdent, découlant de la nature sociale de la culture, beaucoup d’ethnologues des années 1980 et 1990 en sont donc arrivés à la conclusion que la prétention de l’ethnologie classique

de pouvoir décrypter la “culture” d’un groupe à partir des pratiques observées revenait nécessairement à produire une fiction simplificatrice de la réalité : à créer un sens à un processus qui est largement muet, à rendre homogène ce qui est hétérogène et diversifié, à présenter comme distinct ce qui ne possède que des frontières floues, faites de chevauchements, d’échanges et de métissages, et à immobiliser dans le temps ce qui ne cesse de se transformer. On en a donc conclu que tout chercheur engagé dans un tel projet positiviste visant la représentation de la culture d’un groupe ne faisait rien d’autre que ce que tout acteur (individu, groupe ou institution) fait quotidiennement, lorsqu’il se décrit lui-même ou se réfère à autrui en utilisant des étiquettes comme “italien”, “Canadien”, “homme”, “femme”, “jeune”, “vieux”, “riche”, “pauvre”, “ethnologue”, “linguiste”, etc. auxquelles il rattache des contenus censés décrire et expliquer les actions observées. Tout comme n’importe quel acteur, le chercheur ne procède pas alors à la représentation de telle ou telle “culture”, mais bien plutôt à la construction d’identités<sup>1</sup>. Bien sûr, étant ce sans quoi rien ne pourrait être dit sur une réalité qui échappe à toute représentation, ces identités sont nécessaires à tout être humain pour mettre en ordre le monde qui l’entoure, pour agir en son sein et pour ainsi se poser en “sujet”. Mais il n’en demeure pas moins que cette fonction cognitive essentielle ne peut s’accomplir qu’en mutilant une réalité toujours plus riche et complexe que ce que toute identité n’en dit.

Ramener ainsi l’ethnologue classique au statut d’acteur social est important, car cela consiste aussi à rappeler que sa pratique en est aussi une de pouvoir. Contrairement à une représentation, qui tiendrait son statut de “vérité” de sa correspondance à une réalité empirique, la construction d’une identité ne peut passer pour “vraie” que si ses promoteurs ont la capacité, par l’autorité qu’on leur reconnaît, de faire oublier le caractère ultimement arbitraire du découpage et des procédures qui la constituent (sélection, schématisation, etc.). Aussi, si toute identité constitue une fiction simplificatrice de la réalité essentielle à la transformation de tout individu en “sujet”, c’est bien au sens où, comme le disait Foucault, le mot “sujet” contient deux significations qui impliquent l’action d’un pouvoir : “sujet soumis à l’autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue et assujettit” (Foucault 1984 : 302-3).

<sup>1</sup> Pour une discussion de la notion d’ “identité” en rapport à la notion de culture, voir Peressini (1993 ; 1998)

## **Ne plus représenter**

Puisque prétendre représenter des réalités culturelles sous forme de modèles revient toujours à réduire leur complexité et à construire des fictions qui transforment le chercheur en acteur participant aux relations de pouvoir propres aux luttes identitaires, beaucoup d'ethnologues des années 1980 et 1990 abandonnèrent tout simplement la tâche de décrire et de représenter "les cultures" des populations humaines pour adopter d'autres directions.

L'une d'elles consista à délaisser le modèle culturel comme centre de l'attention du chercheur, pour revenir au plus près possible des acteurs concrets au sein des populations étudiées : individus agissant seuls, en groupe ou au sein d'institutions (voir par exemple : Abu-Lughod 1991). Dans le cadre de ce "retour de l'acteur" (Touraine), la tâche du chercheur revient à suivre les individus dans leur quotidien, à rendre compte de leurs stratégies, de leurs objectifs et des moyens employés en fonction de contextes précis et changeants. Loin de viser la description d'une "culture", ces études s'efforcent de conserver toute la complexité et la diversité des parcours, des connaissances, croyances, valeurs, etc. mises en jeux parfois de manière pragmatique et contradictoire.

Pour d'autres ethnologues, puisque les populations définies comme "groupes ethnoculturels" ne peuvent plus être considérées comme des réalités objectives avec chacune sa "culture" dotée d'un "sens" antérieur à tout acte de représentation, la recherche devait forcément commencer plus en amont, à savoir par un questionnement préalable sur les modalités d'existence de ces groupes, de ces "cultures" et du "sens" qu'on prétend y décoder. Plutôt que de décrire les comportements des acteurs pour en déduire le fonctionnement caché de systèmes ou de structures, on s'attacha à "objectiver l'objectivation" pour reprendre la célèbre formule de Bourdieu : prendre pour objet les descriptions et les explications à travers lesquelles les acteurs (et les chercheurs) eux-mêmes se décrivent ou décrivent les autres. Qui procède à ces constructions identitaires ? Comment les construit-on ? À partir de quels matériaux et au moyen de quelles procédures ? Qui les utilise ? Dans quels buts ? À l'intérieur de quels rapports de pouvoir ? Voilà quelques-unes des questions propres à ces travaux.

## **Mais en dehors de la discipline... : musées et représentation**

Comme je l'affirmais au tout début, cette nouvelle approche des 20 dernières années n'a que très peu fait son chemin au-delà des cercles académiques. Dans la société plus large, dans les médias comme dans

les discours des institutions sociales, culturelles et politiques, l'idée qui a continué à dominer est encore et toujours celle d'une humanité composée de cultures distinctes et facilement identifiables. Les musées de société – musées d'histoire, d'anthropologie, d'ethnographie ou d'arts et traditions populaires – ne font pas exception. Sauf en de rares cas, ces institutions d'éducation sont elles aussi demeurées attachées à l'ethnologie traditionnelle et à la tâche de représenter des cultures<sup>2</sup>. Les raisons sont multiples : inertie au changement pour des institutions dont plusieurs ont présidé à la naissance même de l'ethnologie ; simplicité de l'équation "une population-un territoire-une culture" parfaitement adaptée au grand public que cherchent à rejoindre les musées pour leur survie financière, ainsi qu'à une large part de leur personnel qui ne sont pas des spécialistes des sciences sociales ; contraintes liées au travail au moyen d'objets qui tend tout naturellement à la réification du social et de la culture (Clifford 1988, chap. 10 ; Handler 1985, 1988) ; patrimonialisation de la réalité culturelle qui revient à remplacer l'usage ordinaire – impliquant l'altération ou la destruction plus ou moins rapide des objets – par un usage de représentation impliquant la permanence (Cuisenier 1995).

Mais en ce qui concerne au moins les musées de société d'Amérique du Nord, le facteur qui a le plus joué dans le maintien de ces institutions à l'intérieur du paradigme traditionnel de la représentation culturelle, est sans doute la façon dont un nombre croissant d'individus et de groupes provenant de divers secteurs de la société en sont venus toujours plus fortement à intervenir sur les productions muséales, à exercer des pressions sur les concepteurs, à surveiller et à contrôler leurs discours<sup>3</sup>. Ces derniers 20 ans, plusieurs expositions furent ainsi sévèrement affectées au Canada comme aux États-Unis. Par exemple, certaines expositions traitant des peuples autochtones furent boycottées par ces mêmes groupes qui protestaient ainsi sur la représentation qu'on proposait d'eux. Pour des raisons similaires, une exposition au Royal Ontario Museum de Toronto sur les Canadiens d'origine africaine dut fermer ses portes quelques jours seulement après son ouverture sous les pressions violentes d'activistes noirs<sup>4</sup>. Une autre exposition portant sur l'usage de la bombe atomique au cours de la Deuxième Guerre, prévue au Smithsonian, à Washington, ne vit jamais le jour suite aux manifestations des

---

<sup>2</sup> Pour une discussion du rapport entre musées, représentation et construction d'identités, voir Peressini (1999a ; 1999b ; 1998 ; 1994).

<sup>3</sup> La littérature sur l'influence des groupes représentés sur les musées est abondante. Le lecteur peut consulter Ames (1992: chapitre 8 en particulier) et la bibliographie donnée par Jones (1993: 209-211) concernant certaines expériences d'expositions récentes qui, par les contestations parfois violentes qu'elles ont provoqué, ont causé des traumatismes profonds et durables dans le monde muséal

<sup>4</sup> «The Spirit Sings: Artistic Traditions of Canada's First People», exposition du Glenbow Museum of Calgary; « Into the Heart of Africa » du Royal Ontario Museum de Toronto.

vétérans qui considéraient que le projet d'exposition ternissait leur image<sup>5</sup>. La liste pourrait s'allonger, sans compter les innombrables expositions qui ne virent le jour qu'au prix de difficiles compromis avec les groupes concernés<sup>6</sup>. Bien que toutes ces pressions eurent pour effet d'affaiblir l'autorité des musées, elles aboutirent cependant aussi à réaffirmer le rôle des musées comme lieux par excellence de la représentation culturelle en transformant ces institutions en véritables arènes où se jouent des luttes de pouvoir dont l'enjeu est précisément la représentation de soi et d'autrui.

### Une exposition sur les "Italiens" au Canada

Un bon exemple de tout cela est offert par une exposition sur les Italiens au Canada qui ouvrit ses portes au Musée canadien des civilisations (MCC), en juin 2003, et qui y fut présentée pour près de 15 mois.<sup>7</sup> L'ouverture de cette exposition intitulée "Presenza – Nouveau regard sur l'héritage italo-canadien" fut un événement très chargé symboliquement. Tout d'abord, parce que Presenza fut produite par le musée national canadien. Ensuite, parce que cette exposition était la première à posséder une envergure véritablement nationale, puisqu'elle touchait aux Italiens vivant d'un bout à l'autre du Canada, de l'Atlantique au Pacifique. Inutile de dire qu'elle attira donc de nombreux acteurs soucieux de surveiller ce qui s'y préparait.

Ayant été chargé, en tant que spécialiste de cette communauté, de développer un concept d'exposition, je pris pour point de départ le fait qu'un musée de société comme le MCC se fonde sur le savoir produit en sciences sociales et qu'une telle institution doit donc s'efforcer de présenter au public ce savoir dans son état le plus actuel possible. En tant qu'ethnologue ayant participé aux remises en question de la discipline décrites précédemment, je conçus donc un projet qui n'avait rien à voir avec une exposition ayant pour but de représenter les "Italiens au Canada". Plutôt que de formuler une exposition se proposant de dire au public "Voici ce que sont les Italo-Canadiens, leur culture ou leur histoire", j'avais trouvé préférable d'élaborer un concept d'exposition dont l'objectif était de réfléchir sur les manières

<sup>5</sup> Le projet d'exposition « Enola Gay » du nom de l'avion qui largua la bombe sur Hiroshima.

<sup>6</sup> Prenant acte de ces critiques, formulées en grande partie à l'intérieur d'un discours postcolonial et d'une critique de l'Occident plus larges, le monde muséal a réagi en adoptant des mesures visant à inclure les points de vue des groupes représentés. L'introduction de cette "multivocalité" dans les collections et expositions a donné lieu à tout un éventail de pratiques de collaboration avec ces groupes : consultations, co-gestion des collections, co-production d'expositions, participation à planification de certains musées, autogestion de musées, etc.

<sup>7</sup> La version virtuelle de l'exposition peut être consultée sur le site du MCC à [www.civilisations.ca](http://www.civilisations.ca), dans la rubrique "Cultures". Pour un exposé de la démarche théorique sous-jacente à l'exposition, voir Peressini (2005).

dont les “Italiens” avaient été et sont représentés au Canada. Ce projet, que j’avais intitulé “Les constructions de l’italianité”, incluait autant les représentations des “Italo-Canadiens” produites à l’extérieur du groupe que celles provenant des Italiens eux-mêmes. L’exposition aurait donc pris pour sujet toute cette imagerie plus ou moins stéréotypée véhiculée dans la société, à travers la publicité, les films, les téléromans ou les informations. Et l’exposition se serait aussi penchée sur les images d’eux-mêmes mises de l’avant par divers groupes et organisations d’Italiens. Le but était de replacer dans leur contexte historique, social et politique les lieux communs véhiculés sur les Italiens, tels que l’ “Italien mafioso”, l’Italien bon vivant”, l’ “Italien artiste”, l’ “Italien romantique”, l’ “Italien macho”, l’ “Italien amateur de pâtes”, etc. L’exposition voulait insister ainsi sur le caractère nécessairement simplificateur de toute construction de l’identité italienne. Enfin, sur le plan du rapport aux visiteurs, cette exposition voulait éviter de transformer le musée et le conservateur en personnages autoritaires imposant une vérité au public : “Voici ce que sont les Italo-Canadiens”. En montrant le caractère fictif de toute représentation, l’exposition aurait été plutôt un lieu servant à stimuler la réflexion, permettant aux visiteurs de questionner leurs propres images de l’italianité et éventuellement de les modifier, de les rejeter ou d’en bricoler de nouvelles.

J’ai utilisé jusqu’ici le conditionnel, car ce projet d’exposition ne vit jamais le jour, étant donné les réactions d’opposition qu’il suscita et qui toutes me ramenèrent vers un projet visant la représentation des “Italo-Canadiens”. Il y eut des intellectuels de gauche et des syndicalistes qui voulurent que l’accent fut mis sur les origines populaires des Italiens au Canada et sur leur participation à l’histoire ouvrière du pays. Des groupes de femmes insistèrent pour que l’exposition ne cache pas la réalité parfois difficile de la femme chez ce groupe du fait d’un certain machisme. Des jeunes trouvaient qu’il était temps désormais de laisser de côté les générations d’immigrants pour parler des générations montantes au sein de la communauté. D’autres s’étonnaient du peu de place que l’exposition accordait à l’art italo-canadien. Certains Italiens, pour qui la réalité italo-canadienne n’était d’aucun intérêt, déployaient des efforts pour que l’exposition parle plutôt de l’Italie, de sa grande histoire, de ses grands exploits dans le domaine des arts, de la science, etc. Par ailleurs, alors que quelques-uns voulaient qu’on aborde franchement la question de la mafia, d’autres soutenaient que ce sujet devait absolument rester tabou.

De tous ces intervenants, deux groupes furent particulièrement influents, étant donné le pouvoir qu’ils possédaient : la direction du MCC et ce qu’on peu appeler, faute de meilleure expression, l’ “élite” italo-canadienne :

professionnels, d'hommes d'affaires, intellectuels. Ces deux groupes firent valoir les mêmes idées quant au contenu de l'exposition: plutôt que de ne parler encore et toujours que des immigrants italiens et des origines paysannes et populaires de la très grande majorité des Italo-Canadiens, l'exposition devait selon eux insister sur les grands personnages de l'histoire passée et de la réalité contemporaine du groupe : grands explorateurs comme Giovanni Caboto, prêtres et soldats venus d'Italie en Nouvelle-France, hommes d'affaires, scientifiques, juges, politiciens, artistes renommés, etc. ayant marqué le passé et le présent. Cela dit, les raisons des deux groupes d'intervenants différaient. Pour la direction du MCC, on peut soupçonner qu'il était moins question de bien représenter les "Italo-Canadiens" que le Canada lui-même. Raconter une histoire des Italiens au Canada centrée sur les contributions des personnalités passées et présentes de cette communauté pouvait en effet servir à la fois : (1) à fournir de nouvelles figures au panthéon des héros canadiens auxquels les Italiens peuvent s'identifier ; (2) à démontrer l'attachement des Italiens au Canada ; (3) à faire la démonstration que le Canada est un pays qui permet à tout citoyen de toute origine de s'affirmer et de s'épanouir dans divers domaines. Pour les membres de l'"élite" italo-canadienne, au contraire, il s'agissait bien d'une question de représentation des "Italo-Canadiens". Plus précisément, il s'agissait de promouvoir une image de ce groupe qui leur attribue les caractéristiques d'un "peuple fondateur" au même titre que les Canadiens français et les Canadiens anglais : présence d'"Italiens" sur le territoire depuis les origines mêmes de la nation; participation significative des membres du groupe aux événements marquants de l'histoire nationale officielle; enfin, participation significative des membres du groupe à la définition de la nation dans ses caractéristiques modernes sur les plans économique, politique, juridique ou culturel.

Suite à ces suggestions pressantes, que je ne pouvais ignorer bien qu'elles soient en totale contradiction avec mon projet initial, je me suis donc trouvé devant le défi de concevoir un compromis qui pouvait à la fois satisfaire ces demandes et ne pas trop s'écarter des principes issus des sciences sociales dont moi-même et le musée devons être, à mon avis, les porte-parole. Le problème était donc le suivant : comment produire une exposition qui porterait désormais, non plus sur les représentations de l'italianité mais bien sur les "Italo-Canadiens", sans tomber dans le piège de toute représentation, à savoir simplifier une réalité complexe, hétérogène, changeante qui défie toute description?

La solution est d'abord venue en réfléchissant aux implications de la stratégie de promotion ethnique adoptée par l'élite italo-canadienne. La stratégie de ce groupe est en fait une réaction à l'égard des représentations,

des stéréotypes, des clichés souvent négatifs et réducteurs qui, dans divers secteurs de la société canadienne et dans les médias surtout, ont souvent exploité les origines populaires et paysannes des “Italo-Canadiens” pour inférioriser le groupe. La contre-attaque qu’ils proposent consiste à dire essentiellement l’une ou l’autre des choses suivantes : “Les Italiens ne sont pas tous populaires et paysans”, “Nous ne sommes plus comme nos ancêtres, des gens de culture populaire et paysanne”, “Nous aussi sommes modernes”, “Nous aussi faisons partie de la “high society”, etc. Ce qu’il faut alors réaliser, c’est que dans tous les cas, cette stratégie implique un rejet du passé populaire et paysan de la majorité des immigrants italo-canadiens du fait qu’on juge ce passé comme un obstacle à la promotion du groupe. C’est donc dire que cette stratégie conduit à un paradoxe : d’une part on veut combattre des représentations qui réduisent les Italo-Canadiens à leurs origines populaires et paysannes, parce qu’on les considère dévalorisantes; d’autre part, on dévalorise soi-même les origines paysannes et populaires des Italo-Canadiens en adoptant le jugement négatif utilisé par ces mêmes représentations pourtant combattues. Il s’agit donc d’une stratégie qui dans les faits n’est rien d’autre qu’une soumission au point de vue d’un certain élitisme et d’un certain modernisme dominants à l’origine de cela même qu’on veut combattre.

C’est le constat de ce paradoxe qui m’a conduit à proposer une stratégie plus radicale que celle de l’“élite” italo-canadienne : non pas lutter contre l’imagerie stéréotypée sur les Italiens en prétendant que les Italo-Canadiens participent eux aussi à l’élite moderne, mais remettre plutôt en question les principes mêmes des hiérarchies sur lesquelles reposent ces images stéréotypées ; remettre en question les hiérarchies qui opposent l’élite au peuple et la modernité à la tradition. Cela revenait donc à remplacer une stratégie qui propose de jouer le jeu – celui de l’élitisme et du modernisme – par une stratégie qui remet en question les règles du jeu lui-même. Plus concrètement, cela signifiait que, loin d’éviter de traiter des origines populaires et paysannes des “Italo-Canadiens”, le projet d’exposition devait au contraire plonger dans cette réalité pour montrer comment le jugement qui la dévalorise se fonde en fait sur une méconnaissance des traditions populaires. Le projet élaboré s’est alors donné pour but de montrer comment cet héritage populaire et paysan comporte des “contributions” importantes pour une société moderne comme la société canadienne. L’intention ou, si l’on veut, le message central de l’exposition revenait maintenant à démontrer que plusieurs des traditions et des valeurs apportées au Canada ne sont pas que du folklore, des choses dont il faut se souvenir avec nostalgie, des habitudes, des manières de penser le monde et d’organiser la vie appartenant exclusivement au passé, mais qu’elles

rejoignent au contraire les préoccupations, les interrogations, les aspirations du monde moderne dans lequel nous vivons aujourd'hui. L'exposition devait montrer comment plusieurs traditions et valeurs apportées d'Italie peuvent nous aider à résoudre certains problèmes du monde actuel et nous aider à améliorer notre présent.

Pour être plus concret, je donnerai ici deux exemples. Le premier a à voir avec le thème de l'alimentation. Comme nous le savons tous, nos sociétés modernes ont été marquées, depuis des décennies, par une forte industrialisation de la production alimentaire. Celle-ci a sans doute contribué à augmenter la quantité et la diversité des aliments qui nous sont disponibles, mais elle a aussi créé une série de problèmes liés à l'utilisation de produits chimiques, aux manipulations génétiques ou à l'utilisation de méthodes en contradiction avec les limites propres à la nature. Un des résultats de tout ceci, c'est qu'on voit aujourd'hui un nombre toujours plus grand de personnes qui cherchent à récupérer un certain contrôle sur leur propre alimentation, soit en recherchant sur le marché des produits plus "naturels", soit en produisant eux-mêmes certains de leurs aliments, comme le montre l'usage toujours plus grand du jardin ou la production maison de produits comme le pain, le fromage, etc. Le "biologique", le "slow food" sont aujourd'hui très à la mode, très "in". Et pourtant, déjà au début du XX<sup>e</sup> siècle et dans les années 1950 et 1960, beaucoup d'immigrants italiens arrivaient de leurs campagnes italiennes au Canada en apportant avec eux un amour de la nature, un respect pour ses rythmes lents, une passion pour le jardin, une volonté de produire des aliments sains, un désir de retrouver des produits qui offrent une diversité de saveurs riches et particulières, et qui permettent à l'alimentation de se transformer en plaisir. Dans ce contexte, comment est-il possible d'affirmer que ces cultures alimentaires apportées d'Italie ne sont que des survivances d'un passé révolu, alors qu'elles sont si "branchées" sur les aspirations d'un nombre croissant de citoyens d'aujourd'hui ?

Mon deuxième exemple se rapporte au thème de la vie sociale. Citoyens de sociétés modernes largement urbanisées, chacun de nous a fait, d'une manière ou d'une autre, l'expérience de l'effet destructeur de l'individualisme sur la vie communautaire, sur la vie de quartier ou sur celle de la famille. Et nous avons aussi tous expérimenté d'une façon ou d'une autre l'augmentation du temps consacré au travail et aux activités de consommation qui laissent toujours moins de place aux relations sociales avec les parents ou les amis. Voilà pourquoi, aujourd'hui, un nombre toujours plus grand de personnes cherchent à recréer une vie communautaire, soit à travers des groupes religieux, soit au moyen d'organisations associatives diverses. Ici aussi, l'expérience de plusieurs immigrants italo-canadiens est riche

en enseignements. Ces immigrants sont partis de sociétés paysannes où le travail collectif, l'échange de services, l'entraide en des moments difficiles entre parents et voisins, le temps passé avec l'ami, le temps consacré à la communauté, à la *passaggiata* et aux multiples fêtes, étaient toutes des caractéristiques de première importance pour la vie sociale. Et ces immigrants ont transplanté au Canada ces manières d'être ensemble qui influencent aujourd'hui la vie de milliers de citoyens canadiens à Montréal, Toronto, Vancouver, Winnipeg et ailleurs.

Voilà donc, en gros, l'esprit de l'exposition que j'ai imaginée en réaction aux propositions mentionnées plus tôt : il s'agissait maintenant de rendre hommage à la génération des immigrants italiens en montrant comment une part importante de leur contribution à la société canadienne tient à l'actualité et à l'importance de certains aspects de leur passé populaire et paysan pour nous tous, citoyens du monde d'aujourd'hui. Amputée de son caractère élitiste, la notion de "contribution" des Italiens au Canada se trouvait donc à être réintroduite dans un projet sensiblement différent de celui proposé par les gens intervenus dans le projet.

Mais plus important, cette redéfinition du sujet et du message me fournit également une solution au problème posé par l'exigence de faire une exposition sur les Italo-Canadiens et de devoir les représenter. En effet, puisqu'il s'agissait désormais de s'immerger dans le passé populaire et traditionnel des Italo-Canadiens, l'exposition n'avait plus à prendre pour sujet les "Italo-Canadiens" en général, mais bien seulement une portion de cette catégorie, soit celle de la génération des immigrants. En outre, l'exposition n'avait même plus à se donner pour objectif de représenter ces "immigrants" et d'en donner une image fidèle, mais plutôt d'explorer seulement une petite partie de leur expérience sociale et culturelle : leurs origines paysannes. De plus, l'exposition n'avait pas non plus l'obligation de représenter fidèlement ces "cultures paysannes", mais d'en explorer plutôt que certains aspects. Enfin, ces aspects n'avaient pas à être choisis en fonction de leur plus grande importance représentative, mais en fonction de leur capacité à alimenter les réflexions concernant certaines préoccupations de la société canadienne contemporaine. Ayant pour point de départ le présent et certains de ses problèmes, le projet s'éloignait donc radicalement d'une "représentation" culturelle pour se faire volontairement partiel et fragmentaire.

### **Conclusion : peut-on vraiment ne pas enseigner des cultures ?**

Tout au long des quatre années de préparation de l'exposition tout comme depuis son ouverture, je n'ai jamais cessé d'insister sur le sujet précis de

Presenza ainsi que sur sa nature volontairement partielle et fragmentaire. Dans l'exposition elle-même, nous avons pris plusieurs moyens muséographiques pour établir ce point. Plusieurs textes, dont ceux d'introduction et de conclusion, expliquent clairement quel est le sujet de l'exposition et les liens que Presenza veut établir entre certaines traditions et valeurs venues d'Italie, et notre monde contemporain. Les nombreux vidéos et documents audio viennent appuyer ces textes dans l'explication de la démarche. Les textes d'introduction de chaque section montrent bien que le point de départ a été notre monde contemporain et certains défis qu'il présente. Le choix des artefacts exposés ainsi que la manière de les interpréter ont aussi été guidés par cette volonté de démontrer l'utilité du passé populaire et paysan des immigrants pour le monde d'aujourd'hui.

Il est alors tout à fait frappant de constater que, malgré tous ces efforts, la majorité des gens qui ont commenté l'exposition, en bien ou en mal, l'ont toujours fait comme si sa raison d'être était encore et toujours de représenter les "Italiens au Canada", d'en proposer une image fidèle, de broser un tableau de leur "culture" ou de leur "histoire". Les commentaires élogieux, de loin les plus nombreux, ont souvent affirmé que l'exposition avait su saisir l'"essence des Italiens et de leur culture", qu'elle rendait fidèlement ce qu'ils sont, ce qu'ils ont de meilleur, etc. Les commentaires critiques, plus rares, ont au contraire soutenu que l'exposition avait failli à la tâche de représenter fidèlement les "Italiens au Canada", qu'elle n'avait donné de ce groupe qu'une image partielle, incomplète, trop axée sur la génération des immigrants, trop centrée sur la réalité passée des Italiens et pas assez sur la nouvelle réalité italienne, sur les nouvelles générations, sur les hommes d'affaires, les scientifiques, les politiciens, les artistes reconnus, etc. qui composent la communauté italo-canadienne d'aujourd'hui.

Il faut donc reconnaître que, mis à part quelques exceptions, malgré tous les efforts déployés pour montrer que l'exposition n'est précisément pas une représentation des Italiens au Canada, Presenza a été et continue d'être comprise comme le reflet de ce que sont les "Italo-Canadiens". Tout se passe comme s'il y avait une loi générale inévitable, une espèce de loi de la gravité, qui empêchait l'exposition de s'envoler vers d'autres fonctions et la faisait retomber inévitablement sur celle de représenter les "Italo-Canadiens".

Peut-on donc vraiment enseigner des cultures ? À cette question que pose l'ethnologue pour aussitôt montrer en quoi cela n'est pas évident sur le plan théorique, émerge donc comme en échos cette autre question : "Peut-on vraiment ne pas enseigner des cultures ?" - question un peu plus désespérée, que pose l'ethnologue œuvrant à l'extérieur du milieu universitaire, aux prises avec son statut d'acteur parmi tant d'autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABU-LUGHOD, L. (1991), *Writing Against Culture, Recapturing Anthropology: Working in the Present*, Fox, R. G. (ed.), Santa Fe, School of American Research Press: 137-162.
- AMES, M. (1992), *Cannibal Tours and Glass Boxes: The Anthropology of Museums*. Vancouver, Univ. of British Columbia Press.
- BRIGHTMAN, R. (1995), "Forget Culture: Replacement, Transcendence, Relexification", *Cultural Anthropology*, 10: 509-546.
- CLIFFORD, J. (1988), *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- CLIFFORD, J., MARCUS, G. E. (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, University of California Press.
- CUISENIER, J. (1995), "Culture ordinaire et ethnicité", *Ethnologie française* 25(1): 16-35.
- FOUCAULT, M. (1984), "Deux essais sur le sujet et le pouvoir" dans Dreyfus, H., Rabinow, P., *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris, Gallimard: 297-321.
- HANDLER, R., (1985), "On Having a Culture: Nationalism and the Preservation of Quebec's Patrimoine", *Objects and Others: Essays on Museums and Material Culture*, Stocking, G. (ed.), Madison, University of Wisconsin Press: 192-215.
- HANDLER, R. (1988), *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Madison, University of Wisconsin Press.
- JONES, A. L. (1993), "Exploding Canons: The Anthropology of Museums", *Annual Review of Anthropology*, 22: 201-220.
- KESING, R. (1987), "Anthropology as Interpretive Quest", *Current Anthropology*, 28(2): 161-176.
- PERESSINI, M. (2005), "Escaping Representation. An Exhibition on Italian-Canadians in a National Museum", in De Luca, A.P.; Ferraro, A. (eds.): *Shaping History. L'identità italo-canadese nel Canada anglofono*, Udine, Editrice Universitaria Udinese srl.: 135-43.
- PERESSINI, M. (1999a), "Introduction", *Anthropologica* (revue de la Société canadienne d'anthropologie), 41/1 (février) : 3-12.
- PERESSINI, M. (1999b), "Pour en finir avec l'ethnicité des objets", *Anthropologica* (revue de la Société canadienne d'anthropologie), 41/1 (février) : 35-52.
- PERESSINI, M. (1998), "Conclusion. La question du social.", *Les musées et la diversité culturelle*, Collection "Les cahiers du Musée de la civilisation (La pratique muséale)", Québec, Musée de la civilisation: 89-110.
- PERESSINI, M. (1994), "Un anthropologue au musée ou le difficile passage de l'analyse à la production des identités", dans Ouellette, R. et Bariteau, C. (sous la direction de), *Entre traditions et universalisme*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture: 523-533.
- PERESSINI, M. (1993), "Les deux visages de l'identité", *Le Courrier de l'UNESCO*, juin 1993 : 14-18.
- ROBIN, R. (1992), "Sortir de l'ethnicité" dans Lacroix, J.-M.; Caccia, F. (dir.) *Métamorphoses d'une utopie*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Éditions Triptyque.
- RODSETH, L. (1998), "Distributive Models of Culture. A Sapirian Alternative to Essentialism", *American Anthropologist*, 100(1): 55-69.

## Antropologia e linguistica, un approccio interdisciplinare per l'insegnamento linguistico-culturale del lessico

PAOLA PUCCINI  
Università di Bologna

*La complexité est un mot problème et non un mot solution*

[...]

*Toute ma vie, je n'ai jamais pu me résigner au savoir parcellarisé,  
je n'ai jamais pu isoler un objet d'étude de son contexte,  
de ses antécédents, de son devenir.<sup>1</sup>*

E.Morin

### Introduzione: antropologia e linguistica, interdisciplinarietà e complessità

La leggenda sulla nascita dei rapporti tra linguistica e antropologia narra che l'incontro e la conoscenza personale tra Claude Lévy-Strauss e Roman Jakobson abbia dato il via ad un'irruzione delle metodologie linguistiche in campo antropologico<sup>2</sup>.

La storia delle discipline dimostra, poi, come l'antropologia, in passato, abbia scoperto il linguaggio e abbia trovato nel suo studio un oggetto scientifico capace di fornirle l'accesso verso la cultura delle società "primitive". Agli inizi del ventesimo secolo, Malinowski, nel suo *Meaning in primitive languages*, sviluppò la tesi della struttura linguistica come rivelatrice della struttura sociale. Durkheim e Mauss trovarono ispirazione nei lavori di Saussure, mentre l'americano Franz Boas affermava che lo studio prettamente linguistico è una parte fondamentale dello studio della psicologia dei popoli del mondo<sup>3</sup>.

Più recentemente l'antropologia, avvicinandosi alla contemporaneità, ha scoperto nuovi punti di contatto con la linguistica: primo tra tutti la definizione di cultura come testo da decifrare<sup>4</sup>, l'attenzione, poi, per le condizioni stesse della ricerca dove osservatore e osservato creano le

<sup>1</sup> E. Morin (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Paris, p.10 e p. 12.

<sup>2</sup> Tra i rapporti tra le due discipline si veda G. Ferraro, "I modelli linguistici nell'antropologia" in C. Segre (1983), *Intorno alla linguistica*, Feltrinelli, Milano: 267-287.

<sup>3</sup> J. Kristeva (1981) *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Seuil, Paris, p. 55 : "l'étude purement linguistique est une partie de la véritable investigation de la psychologie des peuples du monde".

<sup>4</sup> Nei lavori, per esempio di Clifford Geertz.

condizioni per un dialogo alla pari, dialogo con le sue regole enunciative<sup>5</sup>, e, infine, lo studio di evoluzioni semantiche su nozioni riguardanti, per esempio, la rappresentazione delle persone e del potere.

Da allora, fino ai giorni nostri le due discipline hanno frequentato quelle “aree problematiche” che riuniscono membri di differenti campi del sapere, dove i soggetti di studio e i partecipanti si sovrappongono. Dell Hymes utilizza questa espressione allorquando tratta dei rapporti tra sociolinguistica, etnolinguistica e psicolinguistica ed asserisce:

Non soltanto studiosi di altre discipline possono fornire contributi che si situano sotto la stessa etichetta, ma parimenti, uno ed uno stesso studioso può in contesti differenti portare un contributo che si colloca sotto ciascuna delle tre. [...] In effetti i tre termini mediano fra scienze sociali specifiche e linguistica e, in modo crescente, la linguistica e le scienze sociali nel loro complesso.<sup>6</sup>

La complessità, che sempre più si coniuga con contemporaneità, è al centro di una serie di riflessioni epistemologiche recenti in tutte le discipline delle scienze sociali; Edgar Morin, fra i suoi maggiori teorici, l’ha posta alla base del suo metodo e delle sue riflessioni sull’organizzazione della conoscenza. In particolare egli oppone “*pensée complexe*” e “*pensée simplifiante*”: il pensiero che, per esempio, “isole, [...] sépare et occulte tout ce qui relie, interagit, interfère”.<sup>7</sup> Per contro, “L’ambition de la pensée complexe est de rendre compte des articulations entre des domaines disciplinaires qui sont brisés par la pensée disjonctive”.<sup>8</sup>

Il pensiero complesso di Morin è interdisciplinare, giacché trae ispirazione da un concetto preso a prestito da un’altra disciplina: la termodinamica. È infatti la termodinamica ad avere teorizzato la nozione di “sistema aperto” di cui Morin illustra qui la principale caratteristica: essa permette di circoscrivere il campo di applicazione del secondo principio della termodinamica che necessita della nozione opposta di “sistema chiuso” chiamato così, giacché non dispone di fonti energetiche e materiali al suo esterno. Per fare un esempio una pietra, o un tavolo sono sistemi chiusi giacché gli scambi in materia e energia con l’esterno sono azzerati. La fiamma di un candela, invece è un esempio di sistema aperto, poiché essa trae la sua stessa esistenza e la sua struttura da un’alimentazione esterna.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Nei lavori, per esempio, di J. Fabian e J. Clifford con la scuola antropologica americana postmoderna.

<sup>6</sup> Dell Hymes (1974) 1980, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, p. 73-74.

<sup>7</sup> E. Morin (1990), *Introduction à la pensée complexe*, cit. p.11.

<sup>8</sup> *Ivi*.

<sup>9</sup> Cfr. E. Morin (1990), *Introduction à la pensée complexe*, cit. p.29-30.

Dal concetto di sistema aperto consegue che

[...] l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même. Mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système. La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre système ouvert et son environnement. Ce lien est absolument crucial tant sur le plan épistémologique, méthodologique, théorique, qu'empirique. Logiquement le système ne peut être compris qu'en incluant en lui l'environnement qui lui est à la fois intime et étranger et fait partie de lui-même tout en lui étant extérieur.<sup>10</sup>

Morin tocca qui una serie di problematiche che interessano la nostra riflessione; proprio la nozione di "sistema aperto" sarà infatti il punto di partenza di un percorso che attraverso l'apporto dell'antropologia alla lingua permetta di ripensare in termini interdisciplinari e interculturali l'apprendimento linguistico-culturale del lessico. Nella storia dell'insegnamento del vocabolario, Galisson ci insegna che lo studio del lessico è stato in passato relegato a un ruolo subalterno rispetto, per esempio, allo studio degli atti di parola della filosofia del linguaggio, studio privilegiato nell'approccio comunicativo; tuttavia, da molti anni ormai, l'aspetto culturale della lingua porta lo studio del lessico in primo piano per valorizzarne l'apprendimento in contesto. Oggetto del presente lavoro è un primo approccio riflessivo teorico e metodologico sul valore dello studio del lessico in contesto, valore culturale non solo perché il lessico, come si sa, rinvia alla realtà extra-linguistica, ma perché attraverso questo studio è possibile cogliere il meccanismo che sta alla base della cultura stessa e posso comprendere l'Altro di cui sto studiando la lingua e, secondo un modello interculturale, avvicinarmi a lui e alla sua umanità. Far prendere coscienza allo studente che lo studio del lessico in contesto svela i procedimenti culturali alla base della cultura dell'Altro, ma anche della propria, significa assegnare a questo tipo di attività un plus valore; giacché essa sarà anche "palestra" per affrontare l'interdisciplinarietà e la complessità. In questa sede cercherò di presentare le basi teoriche su cui si può costruire l'accesso all'insegnamento del lessico in un approccio interdisciplinare e interculturale tralasciando la parte esemplificativa che ho illustrato in un precedente lavoro.<sup>11</sup>

Procederemo dunque con il mostrare il luogo di incontro tra antropologia da un lato e semantica e lessicometodologia dall'altro e la modalità di articolazione tra queste discipline, modalità per una via d'accesso privilegiata verso l'aspetto culturale.

<sup>10</sup> *Ivi*: 31-32.

<sup>11</sup> Cfr. Puccini (2005), *Parole e dintorni. Un percorso linguistico-culturale per il "Francese Lingua Straniera"*, Bologna, Clueb, p. 142.

## 1. Individuo e parola, come sistemi aperti

In questa prima parte vorremmo soffermarci sulla similitudine tra l'individuo, in quanto portatore di cultura, così com'è concepito dall'antropologia culturale, in particolare nel pensiero di Clifford Geertz, e la parola, principalmente come è studiata dalla semantica descrittiva di Sorin Stati. Individuo da un lato e parola dall'altro presentano una natura simile che le rende confrontabili a più livelli.

Per prima cosa essi sono “sistemi aperti” al centro di reti relazionali e semantiche, in stretta relazione con l'ambiente culturale e linguistico; sistemi complessi dunque la cui comprensione dipende dalla comprensione del contesto linguistico-culturale.

Marc Augé considera l'individuo al centro di “situazioni di dialogo” che lo aprono verso diverse dimensioni: sociali, affettive, professionali; per l'antropologo l'individuo “loin de considérer ses interlocuteurs comme l'expression indifférenciée d'une culture particulière, il est obligé de tenir compte aujourd'hui du fait que chacun d'eux est au croisement de divers mondes ou de diverses vies (locale, familiale, professionnelle), au croisement de “situations de dialogue”<sup>12</sup>.

Per quanto riguarda la parola poi, essa è ugualmente appartenente a un universo semantico aperto. Di fatto si può dire con Stati che:

Una delle convinzioni più radicate nella coscienza dei parlanti di una lingua è che ogni parola significa qualcosa “in assoluto”, indipendentemente dalla frasi in cui compare. Si crede altresì che un enunciato non sia altro che una sequenza di tali microuniversi semantici chiusi, percepiti dall'interlocutore uno per uno, e in quest'ordine anche decifrati. [...] La realtà del discorso è però diversa. L'autonomia semantica delle parole che si susseguono nel discorso è soltanto un'illusione”.<sup>13</sup>

Ma il paragone tra l'individuo, portatore di cultura e la parola si approfondisce quando si considera la teoria della cultura pensata dall'antropologo Clifford Geertz nel suo *Interpretazione di culture* del 1973. In questo lavoro egli opera una distinzione, per noi fondamentale, tra “capacità innate” e “effettivi comportamenti”. Per “capacità innate”, l'antropologo intende “i progetti fondamentali per la nostra vita tracciati dai nostri geni”; come per esempio la capacità di parlare o di sorridere; per “effettivi

<sup>12</sup> M. Augé (1994), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Flammarion, Paris, p. 129.

<sup>13</sup> S. Stati (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, Napoli, Liguori, Strumenti Linguistici, p. 68.

comportamenti”<sup>14</sup> intende invece il preciso comportamento che mettiamo in atto, quando per esempio, parliamo con un certo tono di voce, o sorridiamo enigmaticamente in una situazione sociale delicata.<sup>15</sup> Tra le capacità innate e gli effettivi comportamenti si trova la cultura, ovvero: “una complessa serie di simboli significanti”, che condizionano la trasformazione dei progetti di base in attività. “La cultura fornisce -dunque- il legame tra quello che gli uomini sono intrinsecamente capaci di diventare e ciò che in effetti sono diventati nella loro specificità”.<sup>16</sup> Secondo questa teoria, la cultura è dunque in grado di trasformare tendenze e capacità generiche, di cui disponiamo fin dalla nascita, in realizzazioni e comportamenti che ci caratterizzano come individui.<sup>17</sup> Questo fatto finisce per valorizzare le differenze; giacché, come dice Geertz:

Se vogliamo scoprire in che cosa consiste l'uomo, possiamo trovarlo solo in ciò che gli uomini sono: ed essi sono soprattutto differenti. È comprendendo questa varietà- la sua ampiezza, la sua natura, i suoi fondamenti e le sue implicazioni- che riusciremo a costruire una concezione della natura umana che abbia sostanza e verità, non un'ombra statistica e nemmeno un sogno primitivista”.<sup>18</sup>

Anche in semantica troviamo un'opposizione che può ricordare la distinzione operata dall'antropologo quando definisce la natura umana; Pagliaro, per esempio, oppone i concetti di “potenzialità funzionale” e “usi nuovi” e sempre diversi; egli scrive infatti: “ogni segno trae dal complesso delle esperienze linguistiche concrete da cui risulta, non soltanto la genericità del suo valore, ma anche una certa potenzialità funzionale che lo renderà atto ad usi nuovi, per quanto sempre collegati con il nucleo semantico centrale”.<sup>19</sup> Si potrebbe pensare, forse, che il concetto antropologico di potenzialità, si ritrovi anche in quelle forme “vuote” di cui Benveniste parla a proposito della soggettività nel linguaggio:

Le langage propose en quelque sorte des formes “vides” que chaque locuteur en exercice de discours s'approprie et qu'il rapporte à sa “personne”, définissant en même temps lui-même comme je et un partenaire comme tu.<sup>20</sup>

<sup>14</sup> Cfr. C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, p. 65.

<sup>15</sup> *Ivi*

<sup>16</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 67.

<sup>17</sup> Cfr. C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit., p. 65.

<sup>18</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 67.

<sup>19</sup> A. Pagliaro (1960), *Teoria delle lingue e grammatica*, Roma: 40-41, citato in S. Stati (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, cit. p. 74.

<sup>20</sup> E. Benveniste (1966), *De la subjectivité dans le langage*, Problèmes de linguistique générale, Gallimard, paris, p. 263.

La potenzialità della lingua è poi un concetto che ritroviamo anche in Bloomfield quando studia gli indiani Menomini del Wisconsin e in particolare il vocabolario di Tuono-Bianco; il linguista fornisce qui la sua definizione di lingua: “sia per l’individuo che per la comunità, una lingua in un certo senso è ciò che coloro che la posseggono possono fare con essa- ciò che essi ne hanno fatto ed in effetti ne fanno”.<sup>21</sup>

Anche Bloomfield distingue tra “la potenziale infinità ed equivalenza delle lingue concepite come dispositivi formali ed il grado di finitezza e disuguaglianza, effettiva ed esistenziale, che le caratterizza tra coloro che le usano nel mondo reale”<sup>22</sup>. [...] “In breve -conclude il linguista- le competenze degli utenti di una lingua, e così la loro lingua stessa, possono cambiare, anche se le differenze possono non apparire nella struttura della lingua se ci si mantiene nei limiti della descrizione usuale. Lo stesso sistema linguistico formale, così come viene ordinariamente descritto, può essere parte di differenti sistemi, diciamo pure sociolinguistici, la cui natura non può essere postulata a priori, ma va determinata attraverso l’indagine”<sup>23</sup>

La “descrizione usuale” di Bloomfield ricorda l’interpretazione “sottile” di Geertz: per entrambi la natura semantica da un lato e la natura umana dall’altro devono essere oggetto di un’indagine più approfondita. Per i giavanesi, oggetto di studio dell’antropologia di Geertz, non basta respirare, parlare, mangiare per essere umani; occorre controllare il proprio respiro con tecniche yoga, così da udire la voce di Dio, pronunciare le parole e le frasi convenienti nelle appropriate situazioni sociali, e preferire certi cibi cucinati in un certo modo.<sup>24</sup>

Essere umani significa dunque, per l’antropologo, essere un particolare tipo di uomo e, naturalmente, gli uomini sono diversi tra loro.

Anche le componenti semantiche della parola sono troppo numerose ed eterogenee perché si possa concentrarle tutte in una elegante, chiara e precisa definizione concettuale.<sup>25</sup> Fermarsi dunque all’apprendimento del lessico servendosi degli strumenti usuali come certi dizionari i cui compilatori di norma sono propensi a ridurre il più possibile il numero dei sensi escogitando definizioni-parafraresi molto generiche, significa rimanere a livello della descrizione usuale perdendo così la percezione della profondità lessicale e della sua natura stratificata, natura che simboleggia e rinvia alla natura umana e alla sua profonda diversità.

<sup>21</sup> Dell Hymes (1974) 1980, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, cit., p. 61.

<sup>22</sup> *Ivi*

<sup>23</sup> Dell Hymes (1974) 1980, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, cit. p. 62.

<sup>24</sup> Cfr. C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 68.

<sup>25</sup> Cfr. S. Stati (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, cit. p. 64.

Occorre dunque pensare a una metodologia capace di andare oltre la “descrizione usuale”, per riprendere la terminologia di Bloomfield, verso l’interpretazione nell’indispensabile presa in conto delle “situazioni di dialogo” in antropologia e dei contesti verbali e extra-linguistici in lingua.

Gilbert Ryle spiega la differenza fra *thin description* e *thick description*: la prima si può definire con ciò che il personaggio, oggetto della mia osservazione, sta facendo; per esempio “contrarre rapidamente la palpebra destra”; la seconda, invece, ci spiegherà che il personaggio in questione sta facendo la parodia di un amico che finge un ammiccamento per ingannare un ingenuo e fargli credere che sia in atto un complotto.<sup>26</sup> Tra la *thin* e la *thick description* risiede l’oggetto dell’etnografia: “una gerarchia stratificata di strutture significative nei cui termini sono prodotti, percepiti e interpretati, tic, ammiccamenti, falsi ammiccamenti, parodie, prove di parodie senza le quali (strutture significative) questi non esisterebbero”.<sup>27</sup>

Questa opposizione, alla base dell’interpretazione antropologica, ricorda l’opposizione in linguistica tra “spiegazione” e “investigazione” del danese Rasmus Rask vissuto a cavallo tra sette e ottocento:

[...] l’étude de la langue suppose deux niveaux qui s’entrecourent : l’**“explication”** qui produit les dictionnaires et la grammaire et qui est une théorie de la forme linguistique ; et l’**“investigation”** ou la théorie du contenu : l’examen scientifique de la pensée qui se cache dans la structure de la langue.<sup>28</sup>

Oggetto dell’interpretazione antropologica sottile sono dunque quelle capacità innate di cui parlava Geertz; fermarsi ad esse non tiene conto della natura umana degli individui, per cogliere la quale è doveroso adottare un’interpretazione più approfondita che studi come le capacità innate hanno, grazie a modelli culturali, dato luogo a effettivi comportamenti.

Per la lingua, analogamente, Rask suggerisce di non fermarsi alla spiegazione della forma linguistica, ma di spingersi verso l’investigazione del pensiero e del senso che si nasconde dietro la struttura linguistica.

Nell’apprendimento del lessico ricorrere alla spiegazione della forma linguistica, senza accedere agli strati semantici di cui è composta una parola, strati che mi conducono verso la presa in conto della cultura che veicola la lingua oggetto di studio, è come, in antropologia, riconoscere dell’individuo solo le sue capacità innate senza prendere in esame i suoi effettivi comportamenti.

<sup>26</sup> Cfr. C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 14.

<sup>27</sup> *Ivi*

<sup>28</sup> R. Rask (1814), *Investigation sur l’origine du vieux norrois ou de la langue islandaise*, citato in J. Kristeva (1981), *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, cit. p. 197.

Si potrebbe perciò dire che, in lingua, le capacità innate di Geertz si esprimono, per esempio, attraverso degli infiniti come: parlare/mangiare/sentire...di cui lo studente di lingua straniera impara il significato astratto, chiamiamolo “in potenza”. Se l’apprendimento del lessico si fermasse a questo livello, non avremmo la possibilità di cogliere gli effettivi comportamenti della lingua, ovvero i suoi usi diversificati dai contesti, né di cogliere e di “investigare” ciò che si cela dietro alla trasformazione dei primi nei secondi; ovvero la cultura dell’Altro di cui sto imparando la lingua. Per passare dal linguistico al culturale occorre dunque pensare ad una metodologia che metta in atto una pratica che vada a cercare in “profondità” le differenze semantiche e culturali insieme.

Grazie all’antropologia culturale siamo in grado di ripensare al valore dello studio del lessico in contesto, giacché questo studio diventa un accesso alla cultura dell’Altro, cultura studiata a livello più profondo e specifico. Per far questo occorre prendere coscienza del fatto che quelle parole, che esprimono la cultura dell’Altro, non hanno solo un contenuto, ma anche un uso; hanno dunque un significato attualizzato da modelli di comportamento culturali tipici di quella cultura. Le parole prenderanno vita e muoveranno i loro passi svincolandosi da definizioni generali per raggiungere il loro significato attualizzato dal contesto.

Le parole finiscono dunque per rappresentare non genericamente “la cultura straniera”, ma le sue diverse attualizzazioni per ricordarci che, come la cultura ci ha plasmati come singola specie, così ci plasma come singoli individui.

## 2. Individuo e parola : un problema di conoscenza e metodologia

La concezione della natura umana così come ci proviene dall’antropologia culturale è una costruzione complessa giacché deve rendere conto di tutti i contesti in cui l’uomo attualizza, ovvero realizza sé stesso. La stessa complessità la riscontriamo nell’acquisizione lessicale; lo ricordiamo qui, riportando le parole di Galisson: “Contrairement à une idée encore beaucoup trop repandue, l’acquisition des vocabulaires n’est pas une opération simple, qui se réduirait à l’enregistrement de liste disparates. Côté linguistique, c’est la maîtrise d’un vaste intersigne syntagmatique e paradigmatic, côté extra-linguistique, l’accès à des savoirs pragmatiques ”.<sup>29</sup>

Operazione tutt’altro che semplice e tutt’altro che semplificatrice, l’acquisizione del lessico si avvicina al “pensiero complesso” di Morin e si

<sup>29</sup> R. Galisson, *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*, Clé International, 1983, p.77.

allontana dal pensiero semplificatore che ha portato alle diverse definizioni della natura umana adottate dall'Illuminismo e dall'antropologia classica che avevano in comune il fatto di essere “*fondamentalmente tipologiche*”.<sup>30</sup>

Queste ultime cercano infatti di “costruire un'immagine dell'uomo come modello, archetipo, idea platonica o forma aristotelica, rispetto cui - dice Geertz - gli uomini veri [...] sono solo riflessi, distorsioni, approssimazioni”.<sup>31</sup>

Gli elenchi di parole “nude”, prive del loro contesto, ovvero le “*listes disparates*” di cui parla Galisson, oggetto di un apprendimento lessicale mnemonico del passato sono lontane dalle “parole vere”, reali, che traggono la loro vitalità dal contesto in cui sono inserite. Così come le definizioni dei dizionari, estratti di senso, archetipi di significato, idee semantiche comuni estrapolate dal discorso. La costruzione dell'immagine della natura umana ad opera dell'Illuminismo e ad opera dell'antropologia classica, costruzione che si basa su operazioni di riduzione e semplificazione, richiama la costruzione di parafrasi definitorie ad opera dei lessicografi.

I compilatori di dizionari usuali finiscono per adottare le stesse procedure analitiche degli illuministi e degli antropologi del passato: i tre operano disgiunzioni logiche alla base del loro lavoro di costruzione del sapere. “Nel caso dell'Illuminismo, -ci ricorda Geertz- gli elementi costitutivi del tipo essenziale dovevano essere scoperti, strappando agli uomini reali le bardature della cultura e ciò che rimaneva era l'“uomo naturale””.<sup>32</sup>

Quando Galisson suggerisce nella sua lessicometodologia di pensare a metodologie che portino lo studente a fabbricarsi i propri dizionari, in cui il *mode d'emploi* delle parole sia preso in conto, vuole rendere alle parole la loro vitalità restituendo loro quello che Geertz chiama “bardature della cultura”.

Inoltre, la necessità di studiare il lessico in contesto e di pensare a metodologie che valorizzino questa pratica, non risponde solo a un'esigenza di migliorare l'acquisizione della lingua straniera, ma diventa anche un'esigenza di natura antropologica giacché lo studio delle diverse accezioni della parola nei suoi diversi contesti, rivela anche la polisemia della cultura. Infatti, se le parole possono essere polisemiche, anche l'individuo e i suoi prodotti culturali, nonché le sue idee, i suoi valori, i suoi atti sono costituiti da significati stratificati e complessi, non riducibili a definizioni tipologiche.

Geertz propone l'esempio della cattedrale di Chartres per illustrare la polisemia della cultura. Della famosa opera d'arte egli dice innanzitutto che si tratta di un manufatto di pietra e di vetro, ma addentrandosi nei diversi

<sup>30</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 66.

<sup>31</sup> *Ivi*

<sup>32</sup> *Ivi*

significati aggiunge che essa è una cattedrale costruita in una determinata epoca, da determinati membri di un particolare società e infine, per coglierne il significato profondo, suggerisce che occorrerebbe anche indagare i concetti specifici dei rapporti tra Dio, l'uomo e l'architettura, concetti che la cattedrale incarna dato che ne hanno diretto la creazione.<sup>33</sup>

Allo studio del lessico e della sua polisemia si aggiunge la consapevolezza che gli individui, al pari delle parole, si realizzano nella diversità contestuale e culturale insieme, giacché “anche gli uomini, fino all'ultimo tra essi, sono prodotti culturali”.<sup>34</sup>

Per tutte le discipline chiamate qui per illustrare questo approccio si tratta di una questione epistemologica. In antropologia, per esempio, per percepire esattamente il significato culturale della cattedrale di Chartes, bisogna indagare le proprietà generiche della pietra e del vetro;<sup>35</sup> in semantica per cogliere la polisemia lessicale è necessario avere una conoscenza approfondita della propria lingua e della propria cultura. Come si sa più questa conoscenza sarà approfondita più i parlanti saranno in grado di distinguere i diversi registri linguistici e di cogliere l'infinita ricchezza di possibilità di designazione e di espressione del linguaggio.<sup>36</sup>

La lessicometodologia di Galisson si presenta come la chiave d'accesso per la ricerca della diversità dei significati, diversità che simboleggia la varietà della natura umana.

In particolare pensiamo al suo modello a “geometria variabile” che presentò nel suo *Des mots pour communiquer* del 1983 come punto di partenza per mettere a punto una metodologia capace di evidenziare che le parole, al pari degli individui, come portatori di cultura, vanno valorizzate per la loro capacità di condensare più significati contemporaneamente, e per la loro capacità ad attualizzarsi in una grande varietà di contesti verbali e extra-linguistici.

Nel suo modello, studiato per l'apprendimento lessicale, Galisson costruisce delle tavole di concordanza che tengano in conto, simultaneamente, dell'articolazione della parola chiave nel contesto verbale (sull'asse paradigmatico che sull'asse sintagmatico) e nel contesto extra-linguistico. Perché la metodologia di Galisson risponda contemporaneamente ad un'esigenza di apprendimento lessicale e un'esigenza di conoscenza della cultura e della natura umana la nostra proposta è quella di prediligere lo studio di parole “polisemiche” che, una volta introdotte nel modello, possano

---

<sup>33</sup> Cfr. *Ivi*

<sup>34</sup> *Ivi*

<sup>35</sup> Cfr. *Ivi*

<sup>36</sup> Cfr. S. Stati (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, cit. p. 100.

rendere conto della stratificazione lessicale e del funzionamento della cultura. A differenza della metodologia di Galisson, dove la parola chiave studiata è sconosciuta, la nostra proposta metodologica va nella direzione opposta e predilige la scelta di parole di cui si crede di sapere il significato. Si pensi per esempio alle parole che appartengono al paradigma identitario come i termini impiegati per descrivere i fenomeni di trasformazione culturale che si osservano nel momento in cui due o più culture entrano in contatto; parole come “transculturation”, “acculturation”, “interculturation”, “traduction”, “métissage”, “hybridation”, “créolisation” hanno registrato mutazioni di senso la cui comprensione deriva dalla conoscenza dei contesti socio-politici in seno ai quali sono nate e dal loro transitare in altri contesti sia geografici che disciplinari. La loro analisi in contesto permette di evidenziare i loro molteplici significati e studiate come fossero parole polisemiche finiscono per rendere conto della loro articolazione linguistica da un alto, e culturale dall'altro giacché, nelle loro diverse attualizzazioni, esse mostrano i diversi modelli culturali di cui possono essere espressione. Per fare un esempio la parola */Transculture/*, da noi studiata altrove,<sup>37</sup> è “polisemica” nel senso che le sue numerose definizioni sono ciascuna l'espressione linguistica e culturale di una varietà di approcci e di ideologie la cui presa di coscienza diventa indispensabile per studenti delle scienze sociali che spesso lavorano con concetti dalla presunta monosemia.

Lo studio contestualizzato e la costruzione paziente del significato, man mano che il termine si presenta all'interno dei discorsi presi in esame, sono pratiche interpretative “microscopiche”, pratiche linguistiche, ma anche culturali. La descrizione antropologica è infatti interpretativa ma anche microscopica. “L'antropologo -ci ricorda Geertz- si avvicina in modo caratteristico a realtà interpretative su vasta scala, a società, ad avvenimenti ed affronta le stesse grandiose realtà di altri, economisti, politologi, sociologi, ma in contesti locali per togliere loro le maiuscole”.<sup>38</sup> Come dice l'antropologo: “in contesti umili queste costanti troppo umane come la Bellezza, la Violenza, l'Amore, il Potere, il Mutamento, quelle “parole grosse” che ci intimoriscono tutti assumono una forma dimessa”.<sup>39</sup>

Nell'approccio che suggeriamo la scelta di termini che si rifanno a macro-concetti delle scienze sociali, come la *transculture*, per esempio, risponde proprio al desiderio di ricercarne il significato a livello “dimesso”, a livello contestuale.

Essi si scoprono ricchi di valenze semantiche diverse, come ricche di

<sup>37</sup> P. Puccini (2005), *Parole e dintorni. Un approccio linguistico-culturale per il “Francese Lingua Straniera”*, Bologna, Clueb, p. 142.

<sup>38</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 31.

<sup>39</sup> *Ivi*

particolari sono le scoperte dell'antropologo. Come in una ricerca sul campo la raccolta, la selezione e l'analisi dei contesti rende possibile un accesso realistico e concreto al loro significato. Geertz, che fa qui l'elogio dell'uso di contesti limitati, pare descrivere l'approccio di accesso al lessico, così come lo pensiamo nella nostra proposta metodologica:

È col genere di materiale prodotto con una ricerca sul campo a lungo termine, principalmente qualitativa e quasi ossessivamente filtrata in contesti limitati che ai megaconcetti di cui è afflitta la scienza sociale contemporanea (la leggittimità, la modernizzazione, l'integrazione, il conflitto...) può attribuirsi quella sorta di realtà sensibile che rende possibile non solo pensare ad essi in modo realistico e concreto, ma pensare con essi in modo creativo e immaginifico.<sup>40</sup>

Al termine di un lavoro concreto e "umile" di raccolta, analisi, e interpretazione dei dati linguistici anche parole "astratte" come *transculture*, studiate in tutte le loro diverse attualizzazioni, perdono il loro carattere opaco e il loro significato si fa più accessibile.

Perdendo il loro carattere astratto esse perdono altresì il loro carattere di modello; alla loro (unica) definizione si opporranno le loro molteplici accezioni, tutte ugualmente con valore definitorio; non ci sarà più una "definizione tipo", ma una polifonia definitoria che lascia lo spazio alla diversità delle interpretazioni, degli approcci culturali e alla soggettività.

Se si consulta un dizionario usuale<sup>41</sup> il senso normalizzato della terminologia per esempio, del paradigma identitario, è di una estrema povertà, la vitalità della parola è annegata in un modello astratto che non rende conto delle sue diversità attualizzate da una epoca data e da un luogo geografico ben determinato.

Anche nell'approccio dell'antropologia classica il particolare vivo annegava nel morto stereotipo: in questo caso –ci ricorda Geertz- "eravamo alla ricerca di un'entità metafisica, alla ricerca dell'uomo con la U maiuscola, nel cui interesse sacrificavamo l'entità empirica che di fatto incontravamo: l'uomo con la u minuscola".<sup>42</sup>

Così per tornare al nostro esempio, la *Transculture* con la T maiuscola lascerà il posto alla *transculture* di Pierre Nepveu, per esempio, o a quella di Jean Letourneau o, ancora, a quella del suo creatore Fernando Ortiz, e il termine prenderà vita uscendo dal *cliché* semantico in cui un'unica definizione avrebbe finito per porlo. Anche in antropologia la polifonia è oggi presa

<sup>40</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 33.

<sup>41</sup> Per la Francia il Petit Larousse

<sup>42</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 66.

in conto, polifonia e diversità che si oppongono alla visione etnocentrica dell'antropologia classica dove "l'individualità finiva per essere un caso eccentrico, la specificità una deviazione accidentale dal solo oggetto di studio legittimo per il vero scienziato: il tipo di base, immutabile e normativo".<sup>43</sup>

Per l'antropologia contemporanea, invece,

[...] diventare umani è diventare individui, e noi, lo diventiamo sotto la guida di modelli culturali, sistemi di significato creati storicamente, nei cui termini diamo forma, ordine, scopo e direzione alla nostra vita. E i modelli culturali non sono generali, ma specifici, non già il matrimonio, ma una serie peculiare di nozioni capaci di dire agli uomini come sono gli uomini e le donne e come si dovrebbero trattare i coniugi, o chi si dovrebbe sposare.<sup>44</sup>

Analogamente è nella sua articolazione in contesto che il lessico da il suo *mode d'emploi* e rivela, a livello specifico, la sua "apertura", ovvero le sue combinazioni linguistico-culturali.

### 3. Linguistica e antropologia: un'operazione interculturale?

Il materiale prodotto dall'approccio proposto, ovvero le tavole di concordanza e la loro successiva rielaborazione in vista dell'interpretazione dell'articolazione sul piano linguistico e culturale della parola studiata è il frutto di un lungo e paziente lavoro attraverso cui il senso della parola chiave, studiato nella concretezza dei suoi diversi contesti, si rivela perdendone il suo carattere astratto.

Alla fine di un percorso in cui lo studente diventa parte attiva nella costruzione del significato, anche parole astratte come "transculture" si chiariscono e perdono quell'alone di mistero che avvolge tanti termini scientifici. Secondo Stati infatti:

Per molti parlanti, l'impossibilità di associare a un vocabolo un referente concreto immerge detto vocabolo nell'oscurità e lo rende vago, anzi incomprensibile. Perciò molti termini scientifici [...] rimangono avvolti in un alone di mistero o diventano delle "mezze idee" proprio perché non forniscono una rappresentazione o immagine mentale...<sup>45</sup>

L'accesso al significato della natura umana e del lessico della lingua straniera oggetto dell'apprendimento disegna un movimento che va dall'alto verso il basso; in questa "calata" in contesto oltre le definizioni generiche,

<sup>43</sup> *Ivi*

<sup>44</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 67.

<sup>45</sup> S. Stati (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, cit. p. 257.

oltre la rappresentazione stereotipata dell'Altro, scopriamo che è possibile "svelare" il senso e riconoscerlo come familiare.

Per scoprire cosa sia l'uomo, ma anche il significato delle parole,

[...] dobbiamo in breve scendere nei particolari, oltre le etichette fuorvianti, oltre i tipi metafisici, oltre le vuote somiglianze, per cogliere appieno il carattere essenziale non solo delle varie culture, ma dei vari tipi di individui entro ogni cultura, se vogliamo incontrare l'umanità faccia a faccia.<sup>46</sup>

Gli individui, come portatori di cultura, e molte parole delle scienze sociali che esprimono i macro-concetti strumenti di queste discipline, solo nel particolare, circostanziato e concreto e dunque nel contestuale possono mostrarsi a noi come familiari. La loro attualizzazione e combinazione le rende partecipi di una realtà dialettica, di un sistema aperto in cui la relazione all'Altro (inteso come individuo portatore di cultura e all'altro significato nel caso della polisemia) si gioca sulla complementarità.

Adottando un punto di vista antropologico allo studio della lingua straniera e, in particolare, allo studio del lessico, siamo portati a pensare che l'apprendimento della lingua straniera acquisisca un plus valore perché la retorica antropologica l'arricchisce della consapevolezza che tale studio mi porta, non solo alla conoscenza della lingua di un uomo a me "straniero", ma anche alla comprensione della sua cultura e, soprattutto, della sua umanità. L'approccio interculturale dell'insegnamento di una lingua straniera questo dovrebbe insegnarci: "ciascun uomo, non importa a che cultura appartenga, è caratterizzato da una sua propria "carriera"; nell'arco di un processo temporale dato egli si attualizza ed in questa realizzazione distinta si esprime la sua natura".<sup>47</sup>

Attraverso l'adozione di un approccio basato sull'apprendimento del lessico in contesto e sull'interpretazione linguistico-culturale posso cogliere la differenza tra una conoscenza lessicale che si fermi a una descrizione linguistica e una conoscenza lessicale che, nel tentativo di interpretazione, arrivi ad esplicitare il culturale.

Questa indagine, nel passaggio dal linguistico al culturale, simboleggia e richiama il meccanismo di trasformazione attraverso cui l'uomo si realizza nella diversità.

Lo studio della parola finirà per parlarmi dell'individuo come portatore di cultura e della natura umana in generale, giacché questo meccanismo di trasformazione delle capacità innate dell'uomo in effettivi comportamenti

<sup>46</sup> *Ivi*, p.69.

<sup>47</sup> C. Geertz (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, cit. p. 67-68.

è ciò che accomuna tutti i parlanti ed è, riprendendo le parole di Geertz, “questo [...] quanto abbiamo realmente in comune, non un’idea subculturale immutabile o un consenso stabilito interculturalmente”.<sup>48</sup>

L’acquisizione di una lingua straniera e in particolare del suo lessico attraverso un approccio interdisciplinare in cui la “retorica antropologica” si affianca alla linguistica e alla lessicometodologia, può, forse contribuire a scoprire il meccanismo di trasformazione ad opera di modelli culturali, modelli il cui confronto con il funzionamento della lingua ne rivela la complessità.

Per concludere con le parole di Julia Kristeva diremo con lei che:

La principale bénéficiaire de nos découvertes éventuelles ne sera ni l’anthropologie, ni la linguistique, né la lessicometodologia, aggiungiamo noi, telles que nous les concevons actuellement: ces découvertes profiteront à une science à la fois très ancienne et très nouvelle, une “anthropologie” entendu au sens le plus large, c’est-à-dire une connaissance de l’homme associant diverses méthodes et diverses disciplines, et qui nous révélera un jour les secrets ressorts qui meuvent cet hôte, présent sans avoir été convié à nos débats : l’esprit humain.<sup>49</sup>

## BIBLIOGRAFIA

- AUGÉ, M. (1994), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Flammarion.
- BENVENISTE, E. (1966), “De la subjectivité dans le langage”, in *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- HYMES, D. (1974) 1980, *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli.
- GALISSON, R. (1983), *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*, Paris, Clé International.
- GEERTZ, C. (1973) 1988, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino.
- KRISTEVA, J. (1981) *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Editeur.
- PUCCHINI, P. (2005), *Parole e dintorni. Un percorso linguistico-culturale per il “Francese Lingua Straniera”*, Bologna, Clueb.
- SEGRE, C. (1983), *Intorno alla linguistica*, Milano, Feltrinelli.
- STATI, S. (1978), *Manuale di semantica descrittiva*, Napoli, Liguori, Strumenti Linguistici.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 68.

<sup>49</sup> J. Kristeva (1981), *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, cit. p. 299.



# **L'erba del vicino è sempre più verde?**

## **Divagazioni sull'interdisciplinarietà**

MADDALENA DE CARLO  
Università di Cassino

### **Premessa**

Per una specie di avidità che mi fa credere che la verità, o meglio la possibilità di dare senso, siano altrove rispetto a dove io mi colloco, ho sempre avuto l'impulso di andare a curiosare in casa d'altri. E' con questo spirito che ormai da qualche tempo rivolgo la mia attenzione a due discipline che possono rappresentare, a mio avviso, una feconda apertura di orizzonti: la psicoanalisi e la filosofia ermeneutica. Uno sviluppo approfondito di questi rapporti possibili richiederebbe ovviamente molto più tempo e spazio di quanto io non possa dedicarvi in questa sede. Mi limiterò quindi ad accennare ai motivi che mi spingono a vedere in un certo pensiero filosofico una risposta ad alcuni quesiti che la didattica delle lingue si pone sul piano epistemologico e a quei concetti psicoanalitici che possono costituire un interessante terreno di riflessione sul piano della relazione fra docenti e discenti.

### **Il “congedo dalla verità”**

Il pensiero filosofico moderno, a partire dalla fine del XIX secolo sembrerebbe caratterizzato dalla rinuncia di poter rappresentare una qualsiasi forma di verità; questa stessa incertezza sembra peraltro pervadere anche l'orizzonte scientifico del XX secolo.

In entrambi i casi però questa riflessione sulla crisi dei fondamenti, porta all'attestarsi di nuovi modelli di conoscenza : per ciò che concerne la scienza si tratterà di nuovi paradigmi, legati soprattutto alla crescente importanza della tecnica, che costituirà il segno distintivo della scienza contemporanea; per la filosofia, condannata a perdere il suo ruolo di centralità come luogo della conoscenza, questo cosiddetto “congedo dalla verità”, ha dimostrato di saper diffondere i germi di una identità nuova, i cui tratti fondamentali sono il dialogo con altre forme di pensiero, il riconoscimento dell'impossibilità del racconto unico, della frammentazione e della moltiplicazione delle voci.

Secondo Pier Aldo Rovatti (1996) tre tratti fondamentali caratterizzerebbero la filosofia contemporanea:

- il tratto pragmatico, che assegna una priorità al fare,

- un carattere di finitezza, che rende quasi impossibile qualsiasi ritorno della metafisica,
- la prevalenza del tratto linguistico, nel senso che ciò che noi possiamo conoscere non è la realtà in quanto tale, ma solo i discorsi che si tengono su di essa.

Cercherò ora di esporre la consistenza di questi tratti, avvalendomi degli strumenti filosofici cui ho potuto accedere da dilettante.

Primo fra tutti, il tratto pragmatico che implica necessariamente un'etica: l'agire infatti è sempre una scelta di campo, un posizionamento, e tanto più questo sarà trasparente, tanto più la responsabilità del soggetto è chiamata a rispondere. E non è un caso che Robert Galisson, uno dei padri fondatori (o *grand-père fondateur*, come ama definirsi lui stesso) della nostra disciplina, alla conclusione della sua ricca e sofferta riflessione sulle priorità da perseguire in ambito educativo e formativo, sia approdato appunto all'idea di "competenza" etica. Questa chiamata in causa dell'azione mette in crisi il dominio della ragione, intesa come pura attività di pensiero, come unica garanzia della conoscenza e apre la falla tra sentimento e riflessione, sensazione e rappresentazione, sensibilità e intelletto.

A questo consegue il secondo tratto cui fa riferimento Rovatti, il carattere di finitezza e la conseguente impossibilità di asserire verità valide una volta per tutte, indipendenti dai contesti in cui vengono formulate e dai soggetti che le elaborano. Mi sembra di poter rintracciare qui il lungo dibattito sulla validità delle metodologie costituite, sul rifiuto di modelli applicazionisti, sulla problematicità e complessità delle situazioni di apprendimento-insegnamento, sui fondamenti epistemologici della "didactologie générale des langues et des cultures" e sulla necessità di adottare un approccio interpretativo.

L'oggetto di cui si occupano le scienze ermeneutiche è infatti, come sottolinea Manfred Riedel, l'individuale (1989: 11):

[...] questa unità dell'unico/irripetibile-speciale che comprende il particolare e l'universale è lo specifico principio costitutivo delle scienze ermeneutiche. I singolaria che studiano le scienze ermeneutiche sono qualcosa che l'uomo stesso produce, parole e azioni, testi e opere, qualcosa che rimanda immediatamente al suo autore.

Questo approccio pone però un nuovo problema epistemologico: in che modo le convinzioni soggettive degli individui possono diventare delle teorie accettabili sul mondo e sugli eventi?

Secondo Bruner, l'unica risposta possibile è quella di accettare l'idea che alcuni tipi di conoscenza non si piegano ai criteri di verità oggettiva o

di falsificazione: per essere accettabili devono essere coerenti con il sapere esistente, condiviso da una comunità. Si tratta quindi sempre di un sapere locale, situato, contestuale e instabile.

Infine, il terzo tratto, quello riguardante la natura linguistica di ciò che conosciamo, nel senso che una volta abbandonata l'idea di una corrispondenza fra parole e cose, la realtà non è più un dato ma un a posteriori, la produzione linguistica di soggetti che raccontano la loro esperienza.

Quest'ultimo tratto appare particolarmente pregnante per noi che del linguaggio, del suo funzionamento, del suo potere e della sua trasmissibilità abbiamo fatto il nostro oggetto di studio ma anche il nostro strumento metodologico.

Mi sembra dunque che queste caratteristiche del pensiero filosofico contemporaneo siano perfettamente congrue con il tipo di interrogativo che ci poniamo in quanto educatori, docenti, pedagoghi, formatori, sullo status delle nostre discipline, sul valore del nostro intervento, sulla possibilità di apprendere dall'esperienza, sui fondamenti in base ai quali ci prefiggiamo di operare.

## **Il mestiere impossibile**

Nel suo recente e bellissimo saggio, *Lessons of the masters*, George Steiner sottolineando la dimensione planetaria dell'attività dell'insegnare, passa in rassegna i diversi ambiti nei quali essa si è sviluppata nel corso dei secoli e nelle diverse organizzazioni sociali:

- il rapporto con la tradizione (la cui radice etimologica *tradere* è legata all'idea di trasporto, consegna),
- le istituzioni preposte alla trasmissione del sapere,
- le forme con cui questa trasmissione si realizza – la parola, l'esempio, l'esercizio,
- l'acquisizione del potere legata a qualsiasi sapere.

Ciò che però rende complessa qualsiasi analisi è la natura relazionale dell'insegnare e dell'apprendere. E Steiner individua tre grandi scenari, tre grandi strutture di relazioni, due delle quali si configurano come strutture distruttive, mentre la terza sembra rappresentare il modello ideale da seguire. Nella prima è la volontà di divorare, di nutrirsi della dipendenza dell'altro che prevale: è il caso di maestri dominatori, assetati di riconoscimento, alla ricerca di continuo nutrimento per il proprio narcisismo. Sono ammirati, adorati dai propri discepoli, ma difficilmente il loro seme farà germogliare una nuova pianta. Di converso si possono dare casi in cui è il discepolo a portare alla rovina il proprio maestro, a vampirizzarlo, a saccheggiarlo, per poi tradirlo e negare la sua ascendenza.

La terza categoria, afferma Steiner (2003:12) è quella dello scambio, della reciprocità

[...] di un eros fatto di fiducia reciproca, e in verità, di amore. Grazie ad un processo di interazione, di osmosi, nel momento stesso in cui insegna, il maestro impara dal proprio discepolo. L'intensità del dialogo genera l'amicizia nel senso più ampio del termine.

L'amore, l'odio, la gelosia, l'invidia, la riconoscenza, il senso di colpa, il risentimento, sono sentimenti che si alternano nella relazione maestro-discepolo e la loro virulenza testimonia della natura profondamente affettiva ed emotiva delle attività di apprendere e di insegnare.

Noi tutti abbiamo sperimentato sia in qualità di discenti, sia in qualità di docenti questo coacervo di sentimenti: paura di metterci a confronto con noi stessi, di essere giudicati dagli altri, di non essere amati, apprezzati, riconosciuti; volontà di dimostrare a noi stessi e agli altri ciò di cui siamo capaci; soddisfazione per il raggiungimento di mete inizialmente considerate irraggiungibili, frustrazione per i fallimenti, tentativi di proiettare sugli altri le nostre debolezze...

Ciò che vorrei sviluppare qui riguarda esattamente questi aspetti emotivi che entrano in gioco in una relazione educativa e, in particolare, i meccanismi di funzionamento che li presidono e l'influenza che possono esercitare nel processo di insegnamento-apprendimento, per eventualmente tratteggiare un percorso metodologico che in un certo senso sfrutti il loro potenziale conoscitivo in ambito formativo. Vorrei precisare che potendo ipotizzare un certo parallelismo fra il processo di insegnamento/apprendimento e quello di formazione se non altro per quanto riguarda i rapporti che si instaurano fra i soggetti partecipanti, farò riferimento in maniera pressoché intercambiabile ora all'uno, ora all'altro, a volte ad entrambi.

Mi approprierò, forse incautamente, di alcuni concetti appartenenti all'ambito psicoanalitico, quali ad esempio quelli di *transfert* e *controtransfert* così come sono stati elaborati inizialmente da Freud e poi via via modificati da autori più recenti e quello di *sintonizzazione affettiva*, coniato dallo psicoanalista americano Daniel N. Stern, specialista dell'*Infant Research*.

La psicoanalisi sarà peraltro convocata a doppio titolo, in quanto oltre a elucidare, in virtù del proprio oggetto di studio, le valenze profonde del rapporto al sapere, essa può costituire un modello interessante anche sul piano della metodologia con cui affronta il rapporto fra modelli teorici e pratica clinica.

Infatti, tutte le "disciplines d'intervention", secondo la definizione di Robert Galisson, la psicoanalisi appunto, ma anche la medicina, il diritto, e

naturalmente, per ciò che pertiene la nostra professione, la didattica/didattologia delle lingue e delle culture, evocano una serie di riflessioni riguardanti quel particolare tipo di rapporto che intercorre tra pensiero e azione.

Perché la psicoanalisi in particolare? Perché a mio avviso il modello psicoanalitico nell'ambito del sapere occidentale è quello che più di tutti ha considerato con attenzione scientifica gli aspetti profondi degli individui.

Ora, nel processo di apprendimento–insegnamento ci sono almeno due fattori che mettono in gioco le soggettività dei partecipanti, da un lato l'attività di apprendere è in sé fonte di angoscia e di ansia; poiché per poter apprendere bisogna essere capaci di accettare di non sapere tutto e di elaborare il lutto dell'onnipotenza dell'infanzia. Dall'altra nella necessaria interdipendenza che si instaura fra gli individui, si riattivano modalità di relazioni, già vissute in altri rapporti significativi.

Ecco perché i concetti di *transfert* e *controtransfert*, fondamentali in psicoanalisi, possono farci capire aspetti non semplicemente comportamentali o cognitivi della nostra pratica di insegnamento.

Riprenderò qui, per grandissime linee, le principali direzioni che il dibattito sull'argomento ha imboccato a partire dalle prime elaborazioni freudiane degli anni dieci. Freud considerava il *transfert* il nodo centrale del lavoro analitico; questo fenomeno consiste nel fatto che durante il trattamento psicoanalitico, il paziente tende a trasferire sul terapeuta i suoi affetti inconsci profondi, vissuti nei confronti delle figure genitoriali. In seguito, Freud considererà parallelamente le risonanze emotive inconscie dell'analista nei confronti del paziente, definendolo come *controtransfert*. Questo fu considerato inizialmente da Freud, come un ostacolo alla comprensione del paziente da parte del terapeuta, incapace di controllare "l'influsso del paziente sui suoi sentimenti inconsci". Anni dopo, però, riconoscendo l'impossibilità di una totale neutralità da parte dell'analista, lo stesso Freud rivisiterà questo concetto, affermando che "anche le caratteristiche peculiari dell'analista devono essere prese in considerazione tra i fattori che influenzano le prospettive della cura analitica".

Il cambiamento non è di poco conto, e troverà un pieno sviluppo negli autori successivi, una ventina di anni dopo quest'affermazione.

E' a partire dagli anni '50, infatti, che vedono la luce numerosi nuovi lavori sul *controtransfert* e ne estendono sia il suo campo di definizione sia il suo valore rispetto al procedere della cura. Il concetto viene ad includere le componenti sia conscie sia inconscie dell'analista in seduta col paziente e comincia contemporaneamente ad acquisire una valenza positiva, in quanto viene interpretato come una risposta dell'analista nei confronti dello specifico paziente. Cosa significa questo sul piano della pratica clinica? Nella sua

prima definizione, Freud si preoccupava soprattutto di mettere in guardia i futuri analisti sul rischio che dinamiche proprie potessero inconsapevolmente interferire nella situazione terapeutica, coartando la possibilità di comprensione delle dinamiche relative al paziente (e questo aspetto pur sempre fondamentale viene oggi definito come *transfert* dell'analista). Le teorizzazioni successive considerano le emozioni e gli affetti che si attivano nell'analista nell'incontro con il paziente, come pertinenti il mondo interno dell'analizzando, in qualche modo una "risposta" alle comunicazioni inconscie del paziente.

Vorrei citare a questo proposito lo storico articolo "On counter-transference", della psicoanalista Paula Heimann apparso nel 1950, che esordisce così:

Sono stata stimolata a scrivere questa breve nota sul controtransfert da alcune osservazioni che ho fatto in seminari e analisi di controllo. Sono rimasta colpita dall'idea, diffusa fra i candidati, che il controtransfert non sia altro che una fonte di guai. Molti candidati hanno paura e si sentono colpevoli quando si accorgono di provare sentimenti verso i loro pazienti, e di conseguenza cercano di evitare qualsiasi risposta emotiva e di diventare completamente "distaccati".

Per poi continuare:

[...] La mia tesi è che la risposta emotiva dell'analista nei confronti dei pazienti, nella situazione analitica, rappresenta uno dei più importanti strumenti del suo lavoro. Il controtransfert è uno strumento di ricerca nell'inconscio del paziente. [...] spesso le emozioni risvegliate nell'analista sono molto più vicino al nocciolo del problema di quanto non sia il suo ragionare o, in altre parole, la sua percezione inconscia dell'inconscio del paziente è più acuta e rapida di quella conscia.<sup>1</sup>

Le emozioni vissute dal terapeuta, se sufficientemente elaborate e rese consapevoli, possono quindi diventare uno strumento conoscitivo ancora più importante di quello razionale; mentre, proprio una forzata imparzialità può impedire all'analista di entrare in relazione con il paziente, rendendo le sue interpretazioni distanti e poco vitali.

Come si vede, in questo modo, la situazione si rende assai più complessa: nell'ambito dell'assetto codificato della relazione (il setting), l'analista che ha la responsabilità di far evolvere il processo, pur mantenendo come riferimento imprescindibile l'insieme delle proprie competenze professionali

---

<sup>1</sup> P. Heimann (1950), "On counter-transference", in *International Journal of Psycho-Analysis*, 31; trad. it. cit. da C. Albarella e M. Donadio (a cura di) (1986), *Il Controtransfert*, Liguori, Napoli, 81 ss.

(teorie e modelli di riferimento, iter formativo, esperienza terapeutica), non può più ritenersi un osservatore imparziale totalmente estraneo a ciò che sta accadendo al paziente, né tantomeno può ritenere estraneo al paziente ciò che sta accadendo a lui. Egli dovrà anzi potenziare le capacità ricettive rispetto alle modificazioni che avvengono nel proprio mondo interno, per includerle nel campo di osservazione.

Questi concetti rischiano di apparire lontani dal mondo dell'apprendimento o della formazione, poichè essi concernono una relazione molto specifica come quella fra analizzando–analista; inoltre, è sicuramente imprudente estrapolare i concetti dai contesti disciplinari in cui sono stati elaborati, per quanto affascinanti possano sembrare. Nel nostro caso poi, proprio perchè operiamo tutti i giorni con giovani individui in cerca di una collocazione e di una identità, sarebbe deontologicamente criticabile far leva su qualche conoscenza superficiale che ci permetterebbe forse di manipolare nell'immediato i nostri interlocutori, scatendendo poi sentimenti che non siamo in grado di contenere ed elaborare. Non è questo ciò che auspico naturalmente: queste riflessioni sono più il frutto di un lungo cammino personale che un programma di azione.

Quello che mi sembra pertinente per noi, insegnanti, educatori e formatori, è soprattutto lo sviluppo di un atteggiamento mentale basato sull'ascolto di sè, ascolto dell'altro, ascolto di sè attraverso l'altro:

Questo processo di lettura dell'inconscio dell'altro dopotutto è fondato semplicemente sull'attenzione a ogni minima variazione nella postura, nell'espressione facciale, nel tono di voce e via dicendo, di cui l'altra persona è il più delle volte inconsapevole. (Searles:1979).

In effetti, spesso sottovalutiamo quanto importante sia il nostro ruolo nella vita emotiva e mentale dei nostri discenti, quanto essi dipendano dalla nostra approvazione o dalla nostra critica. Nello stesso modo è essenziale esaminare le aspettative che noi stessi riponiamo in questa relazione. I nostri atteggiamenti possono essere influenzati dal nostro vissuto di discente, dal modello teorico cui facciamo riferimento in modo più o meno inconsapevole, dalla risonanza emozionale che si attiva in presenza della classe.

Vorrei riportare una esperienza personale che a mio avviso potrebbe illustrare quanto sia importante, in situazione di classe, essere capaci di interpretare i propri stati d'animo, come significativi rispetto alla relazione sussistente con i discenti.

Sono approdata all'università solo qualche anno fa, dopo aver insegnato per molti anni nella scuola secondaria ed essermi occupata, a vario titolo,

della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Il cambiamento non è stato facile, per numerosi motivi, non ultimo il fatto che le discipline del mio insegnamento sono le lingue straniere e la didattica delle lingue e delle culture, le prime ancora ancelle dei letterati che le considerano poco più che un utile strumento per leggere le opere letterarie in lingua originale, la seconda una giovane disciplina universitaria, in cerca ancora di legittimazione e di identità, un affare da “maestrine”, secondo la definizione di alcuni colleghi.

Sentimenti dolorosi che mi è capitato di provare molto spesso in questi primi anni di insegnamento universitario sono stati la frustrazione e l'insoddisfazione. Mi sembrava che nonostante la preparazione delle lezioni fosse accurata, richiedendo ore e ore di controllo delle informazioni, di rilettura di testi già studiati, di realizzazione di materiali, il più delle volte sentivo che la corrente non passava, gli studenti prendevano passivamente appunti, ma avevo la netta sensazione di non interessarli, di non parlare a loro. Ed era proprio così, io non parlavo a loro, stavo interagendo con un'immagine idealizzata dell'istituzione universitaria, e dovevo dimostrare di avere il diritto di appartenervi. In pratica, era come se ad ogni lezione riaffrontassi il mio concorso. E gli studenti in tutto ciò? Non avevo mai pensato “veramente” a loro, a ciò di cui avevano bisogno, a ciò che avrebbe potuto interessarli, a come avrebbero reagito.

Può accadere, infatti, che noi facciamo un uso difensivo delle conoscenze teoriche, per avere la sensazione di colmare le lacune di identità della nostra funzione: allora, piuttosto che utilizzare le nostre competenze per capire e soddisfare le esigenze degli apprendenti, li forziamo ad adeguarsi a degli standard che non sono in misura di soddisfare.

Per approfondire ulteriormente questo aspetto, vorrei fare ricorso alle ricerche sperimentali di un altro psicoanalista, l'americano D. N. Stern che ho avuto modo di citare in altre occasioni. Egli sottolinea come tutte le esperienze significative che noi viviamo fin dalla nascita, e forse anche già nel grembo materno, si inscrivono in una forma primaria di partecipazione definita *interaffettività*: gli affetti costituiscono sia il mezzo, sia il contenuto primordiale della comunicazione. Se si osservano i comportamenti di una madre che interagisce con il suo bambino, si ha la sensazione che tenda ad imitarlo; in realtà la madre entra in una *sintonizzazione affettiva* con il bambino. Questo processo consiste nell'intrepretazione dei sentimenti del bambino e nella loro rielaborazione attraverso forme che siano per lui riconoscibili; ciò che si realizza non è dunque una imitazione dei comportamenti del bambino, ma una corrispondenza da parte della madre con gli stati interni del bambino.

Stern sostiene che la tendenza a costruire dei modelli cooperativi e di condivisione emotiva con gli altri rappresenta lo stimolo fondamentale per lo sviluppo di capacità umane positive.

Tra gli appassionanti casi clinici che questo psicoanalista riporta, vorrei citarne uno in particolare perchè mi appare particolarmente utile per il nostro discorso.

Una giovane donna, da poco divorziata, era al suo terzo ricovero in ospedale psichiatrico in quanto affetta da uno stato cronico di schizofrenia paranoide. Aveva una bambina di dieci mesi che era stata affidata al reparto pediatrico dell'ospedale, perchè gli operatori ritenevano che con lei non fosse al sicuro. La madre in realtà si prendeva cura della bambina e, prima del ricovero, se ne era sempre occupata in maniera adeguata. Quando, durante il ricovero, la giovane madre riceveva le visite della bambina, si mostrava estremamente protettiva nei suoi confronti, era sempre preoccupata per la sua incolumità, cercava di anticiparne i movimenti ed era completamente assorbita da questi compiti.

Nel corso dell'osservazione, l'équipe di Stern venne a sapere dalla donna stessa, che essa era quasi esclusivamente attenta all'ambiente esterno e non alla bambina: vedeva pericoli ovunque, gli spigoli dei tavoli, gli oggetti taglienti... Questa ossessiva concentrazione su elementi esterni le impediva di creare uno spazio mentale per la bambina, e la rendeva non disponibile a dividerne le esperienze soggettive.

Quando ho letto questo caso, ho immediatamente pensato che, nella nostra attività di insegnamento o di formazione, a volte possiamo comportarci come questa madre: perfettamente adeguati sul piano tecnico, ma incapaci di partecipare alle esperienze profonde dei nostri interlocutori. Insomma, anche noi stiamo attenti agli spigoli, ma forse non riusciamo a ricevere senza chiusure le sollecitazioni provenienti dai discenti o dai formandi.

Ancora una volta vorrei ribadire, che non si propone qui di applicare teorie psicoanalitiche alla classe, nè di utilizzare tecniche psicoterapeutiche in contesti educativi, ma semplicemente di accogliere i contributi elaborati nell'ambito di questa scienza dell'uomo, in un'ottica più di *implicazione* che di *applicazione*, secondo la distinzione di Wilkins (1972).<sup>2</sup> In particolare, la prospettiva che vede l'apprendimento non solo come il risultato di un'acquisizione di dati del mondo esterno, ma come approdi raggiunti attraverso la mediazione del mondo interno del soggetto.

Allora cosa può significare questo cambiamento di prospettiva nella

---

<sup>2</sup> D. A. Wilkins (1972), *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, London.

nostra pratica? Forse potrebbe aiutarci a essere più ricettivi al contatto affettivo con gli alunni/formandi, poiché così come *transfert* e *controtransfert* sono fenomeni ubiquitari delle relazioni umane e la cura psicoanalitica è solo un dispositivo specializzato, atto a evidenziarli e portarli alla luce il più possibile; così anche nelle relazioni fra docente e discente, nel gruppo dei discenti e nella persona dell'insegnante, le componenti affettive in gioco, possono essere assunte come inevitabili. Esse accadono comunque, il mutamento di atteggiamento consisterebbe nel non considerarle un mero disturbo, un rumore, da reprimere o da ignorare.

L'attenzione a questi aspetti non è d'altronde affatto estranea alla ricerca in educazione e non pretendo certo di essere la prima a sottolineare la pertinenza degli studi condotti in psicoanalisi rispetto al difficile processo di trasmissione del sapere. Fin dalla fine degli anni 80, infatti, sia in Gran Bretagna<sup>3</sup> sia in Francia,<sup>4</sup> delle équipes psicopedagogiche formate da psicoterapeuti e insegnanti/formatori svolgono un lavoro di collaborazione per supportare docenti e discenti ad affrontare situazioni di stress emotivo, legate proprio all'insegnamento, all'apprendimento e al rapporto al sapere in generale. Il sapere, infatti, come è stato giustamente sottolineato, non è solo una questione personale, ma si iscrive in una realtà sociale e culturale e può essere esercitato soltanto in una interazione, cioè collettivamente. Cosa rappresenta il sapere per ciascuno di noi, cosa pensiamo e sentiamo quando impariamo o tentiamo di apprendere, o anche quando insegniamo e produciamo un sapere?

Sono interrogativi che toccano gli apprendenti, ma non in minor misura i docenti. Infatti, da un lato la violenza delle emozioni cui rimanda l'esperienza di apprendere (rifiuto della dipendenza, perdita del senso di onnipotenza, accettazione dello sforzo necessario all'apprendimento) può spingere dei soggetti in difficoltà a rifiutare l'apprendimento. Dall'altra, l'insegnante è costretto quotidianamente a mettersi a confronto diretto, per lunghe ore con un gruppo di discenti, mettendo in scena il suo rapporto con sé e col mondo, "in un gioco permanente di aspettative, di fantasmi e di rappresentazioni" (F. Hatchuel, 2005: 118).

---

<sup>3</sup> In particolare delle équipes di psicoterapisti della Tavistock Clinic di Londra.

<sup>4</sup> Un'équipe psicopedagogica che opera a Paris X-Nanterre.

## Conclusione

Concluderò qui ribadendo che nella relazione di apprendimento-insegnamento gli aspetti cognitivi o razionali non sono necessariamente quelli più significativi rispetto a quelli emotivi ed affettivi e questo risulta essere particolarmente vero per gli apprendimenti linguistici, in quanto le lingue rappresentano un luogo privilegiato di costruzione dell'identità individuale e collettiva. Da parte dei discenti questo può significare ad esempio che essi riversano sull'insegnante vissuti che risalgono al loro rapporto con i genitori o con altre figure significative. Nello stesso modo, gli atteggiamenti degli insegnanti possono essere indotti da ciò che loro stessi hanno provato nei confronti delle persone che si sono occupate della loro educazione, genitori, insegnanti e altre figure di riferimento. Una maggiore consapevolezza di questi funzionamenti interni dovrebbero divenire parte integrante del processo formativo dei docenti e costituire poi, nel loro lavoro quotidiano uno strumento potente di comprensione delle difficoltà con le quali i discenti si trovano a confrontarsi.

D'altronde, non è un caso che Freud considerasse la propria, come la terza delle professioni *impossibili*, al seguito delle altre due, note da molto più tempo: *quella dell'educare e quella del governare*.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBARELLA, C. e DONADIO M. (a cura di), (1986), *Il Controtransfert*, Napoli, Liguori.
- BRUNER, J. (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino.
- BRUNER, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- CASEMENT, P. (1989), *Apprendere dal paziente*, Raffello Cortina, Milano.
- DE CARLO, M. (2003), "Sapersi ascoltare per saper ascoltare. Alcune considerazioni sulla formazione iniziale alla luce del concetto di controtransfert", *Perspectives. A Journal of Tesol-Italy*, Anno 30, n° 1.
- DE CARLO, M. (a cura di), (2004), *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*, Università di Cassino.
- FERRARIS, M. (1988), *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano.
- FERRARIS, M. (1998), *L'ermeneutica*, Laterza, Bari.
- FREUD, S. (1910), "Le prospettive future della terapia analitica", *Opere*, vol. VI, Torino, Boringhieri, 1974.
- FREUD, S. (1937), "Analisi terminabile ed interminabile", *Opere*, vol. XI, Torino, Boringhieri, 1979.
- GALISSON, R. (1988), "A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention", *Etudes de Linguistique Appliquée* 109 : 83 ss.
- HATCHUEL, F. (2005), *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, la Découverte, Paris.

- RIEDEL, M. (1989), *Comprendere o spiegare*, Guida, Napoli.
- ROVATTI, P. A. (1996), *Introduzione alla filosofia contemporanea*, Bompiani, Milano.
- SALZBERGER-WITTENBERG, HENRY G. & OSBORNE E. (1983), *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, Londra, Routledge & Kegan Paul.
- SEARLES, H. (1979), "A proposito di trasfert e controtrasfert", tradotto e ripubblicato in *Rivista di psicoanalisi* 1, 2004: 175 ss.
- STEINER, G. (2003), *Maîtres et disciples*, Gallimard, Paris.
- STERN, N. D. (1977), "Sviluppare un sé narrato", *Psicoterapia* 10/11.
- STERN, N. D. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- WINNICOTT, D. A. (1981), *Gioco e realtà*, Armando Armando, Roma.

# **L'apprendimento di una L2 nel testo letterario: il caso di *Lost in Translation. A Life in a New Language* di Eva Hoffman**

MONICA TURCI  
Università di Bologna

## **1. Introduzione**

Concentrarsi su un testo letterario per parlare dell'apprendimento di una L2 potrebbe sembrare una scelta insolita e controversa, in particolare nel contesto universitario italiano che ha proprio di recente separato gli ambiti disciplinari di lingua e letteratura. Se tale separazione è opportuna e finalmente ci mette sullo stesso piano delle altre istituzioni universitarie europee, credo però che sia altrettanto importante valutare le cause che hanno portato a questa decisione in maniera equilibrata, in altre parole, senza i vecchi pregiudizi che in parte hanno informato la scelta di separare i due ambiti disciplinari. In un contesto transdisciplinare ed interdisciplinare, mantenere separati l'**ambito dell'insegnamento della lingua da quello della letteratura** o qualsiasi altro ambito disciplinare costituirebbe un controsenso oltre che una grave limitazione.

A questa premessa è opportuno aggiungere che, per quanto riguarda la didattica delle lingue straniere, tale interazione è stata auspicata anche dalle direttive del Consiglio d'Europa. Sebbene all'**uso di testi letterari e più in generale all'uso creativo ed artistico della lingua, venga dedicato uno spazio limitato**, la direttiva ribadisce in maniera forte la fondamentale importanza che la letteratura ha sempre tradizionalmente giocato e continua ancora oggi a giocare nell'**ambito dell'insegnamento delle lingue straniere**. Nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue a questo proposito si legge:

Questa trattazione sommaria di ciò che ha tradizionalmente costituito un aspetto importante spesso dominante dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria e all'università può sembrare riduttiva, ma non lo è. Le letterature nazionali e locali danno un sostanziale contributo all'eredità culturale europea che il Consiglio d'Europa considera una preziosa risorsa comune che va protetta ed incrementata.

L'ipotesi di questo breve studio si prefigge di esplorare questo ambito interdisciplinare tra lingua e letteratura, allo scopo di illustrare in che modo

un testo letterario come quello della Eva Hoffman sia non solo un'opera di finzione, ma anche un metaromanzo che riflette sul processo di apprendimento della lingua. Il carattere metariflessivo di questo romanzo è determinato dal fatto che qui il processo dell'apprendimento del linguaggio non è soltanto il fulcro attorno al quale ruota la narrazione, ma anche l'oggetto delle riflessioni della protagonista-autrice, che intreccia il registro finzionale con quello critico, o metafinzionale. Nelle sezioni metafinzionali, l'apprendimento della L2 viene illustrato, almeno nelle sue prime fasi, in relazione al processo di apprendimento della L1 ed è molto spesso il risultato di un laborioso e non sempre efficace processo di traduzione. Questo processo di traduzione illustra non solo, come vorrebbe il significato più letterale di questo termine, il passaggio da una lingua a un'altra ma anche il rapporto tra la lingua e la realtà che essa rappresenta, e con il soggetto apprendente. L'illustrazione di tale premessa spero fornisca ulteriori spunti tesi a rinforzare una teoria dell'apprendimento della L2 in una prospettiva interdisciplinare.

## 2. Lost in Translation come 'language memoir'

Come ho già anticipato, il contributo alla teoria dell'apprendimento della L2 nel romanzo della Hoffman è particolarmente significativo nelle sue parti metafinzionali. Lo spiccato carattere metafinzionale di questo romanzo emerge non solo in una analisi dettagliata di quest'opera, ma, ancora prima, in un più generale tentativo di definirne il suo genere ed il suo tema.

La questione della definizione del genere è lungi dall'essere di semplice soluzione in questo caso: *Lost in Translation*, così come altre opere di letteratura contemporanea, è difficile da collocare all'interno di un singolo e preciso genere letterario a tal punto che tentativi di questo tipo sono destinati a fallire o ad approdare a categorie imprecise, marginali, ibride e fluide che si muovono tra differenti generi letterari più o meno canonici, pur senza appartenere a nessuno di questi. In particolare, a uno primo sguardo l'opera della Hoffman potrebbe essere inclusa tra le autobiografie romanizzate, un genere letterario che occupa un posto ben definito nella tradizione letteraria, pur rimanendo fortemente ambiguo, sospeso tra genere documentario e quello di finzione<sup>1</sup>. È importante tuttavia sottolineare che *Lost in Translation* può solo in parte essere definito in quanto tale; parlare infatti dell'opera della Hoffman come di autobiografia di finzione è una generalizzazione che coglie solo in parte il suo contenuto. *Lost in Translation* non narra infatti della vita dell'autrice-protagonista *tout court*, ma solo di una precisa

<sup>1</sup> Si veda a questo proposito l'Introduzione di Stephen Bann all'articolo di R. Barthes (1981).

fase, ed in particolare quella che è connessa a quegli eventi che si possono collegare in vario modo all'apprendimento della sua L2, vale a dire della lingua inglese. Questo aspetto dell'opera della Hoffman è emerso nel corso di vari tentativi da parte di critici di dare di quest'opera una definizione più precisa. Essi hanno preferito definire *Lost in Translation* come una sorta di 'Bildungsroman' o 'language memoir'. Quest'ultima, è la definizione che di quest'opera ne dà Alice Yager Kaplan, autrice di quella che lei stessa, in un articolo del 1994, definisce un 'language memoir' dal titolo *French Lesson* (si veda Kaplan 1994: 59). La definizione della Kaplan nasce dall'esigenza di definire meglio un gruppo sempre più numeroso di opere di finzione contemporanee tra le quali figurano, oltre che al suo su citato romanzo e *Lost in Translation* anche *Le Mots* della Sarraute, *La Place* di Ernaux e *Hunger for Memory* di Rodriguez, soltanto per citarne alcuni esempi. Se da un lato si potrebbe giustamente obiettare che queste opere appartengono a tradizioni letterarie diverse e appaiono alquanto eterogenee, d'altro lato è anche vero che esse presentano pur sempre un importante aspetto in comune: il fatto cioè che mettono al centro dell'attenzione il linguaggio e il suo processo di apprendimento da parte dei protagonisti.

L'interesse per il linguaggio che, secondo la Kaplan, caratterizza il genere di queste opere, è anche un aspetto importante del tema del romanzo della Hoffman. Uso il termine 'tema' nell'accezione della poetica strutturalista che si concentra sulla semantica di un'opera letteraria. In questa prospettiva, il concetto di tema e il suo rapporto con il testo viene sviluppato e definito come segue:

The theme is linked to the text not by an 'equals' sign but by an inference arrow. It is true that one sometimes speaks in generative poetics of the 'translation' of a theme, stated explicitly, into an artistic text. But one should not interpret 'translate' in this context in its most common everyday meaning of translation from one natural language into another (e.g. from English into Russian). In semiotics we also have such types of translation as the transfer from a certain meaning formulated in a metalanguage to its realization in the substance of natural language. What we propose to call the Theme of the work of literature corresponds approximately to the statement of the meaning of a sentence in the metalinguistic notation of structural semantics. (Zholkovsky & Shcheglov 1975: 145)

Il costruito teorico di cui sopra è il fondamento della mia definizione di tema in *Lost in Translation*, o, più precisamente, dei temi delle tre parti in cui è suddivisa l'opera. Quello della prima parte intitolata *Paradise* potrebbe essere metalinguisticamente definito come rappresentazione dell'infanzia

della protagonista, quello della seconda parte *Exile* della sua adolescenza e quello dell'ultima parte *A New World* della sua maturità. Queste tematiche sembrerebbero accomunare quest'opera ad un Bildungsroman, ma tale definizione, sebbene corretta da un punto di vista tecnico, si ripropone come fortemente limitativa e limitante, se non addirittura fuorviante. Se da un lato infatti essa definisce a grandi linee il contenuto delle tre parti di quest'opera, d'altro canto queste tematiche non rispecchiano altri suoi importanti aspetti che riguardano non solo il contenuto ma anche l'aspetto formale della narrazione. Per esempio, il susseguirsi di infanzia, adolescenza, e maturità implica uno sviluppo narrativo diacronico che ricalca lo scorrere della vita della protagonista che è però fuorviante in quanto la narrazione lungi dall'essere lineare dal punto di vista temporale è caratterizzata e condotta da meccanismi quali le tecniche del 'flashback' e del 'flashforward' che sono generalmente associati al funzionamento della memoria. Per lo scopo di questa analisi, tuttavia, è più significativo sottolineare come queste tematiche, seppur approssimative, creano i presupposti per teorizzare il nesso indissolubile tra le fasi dello sviluppo della personalità della protagonista e quello dell'acquisizione del suo linguaggio. Ogni fase della vita del personaggio, identificata attraverso la formulazione delle tematiche delle tre parti dell'opera, ripercorre anche le fasi di apprendimento della L2 da parte della protagonista. Più precisamente, gli anni dell'infanzia vengono ritratti come un periodo nel quale alla pienezza dell'essere corrisponde la sensazione che il linguaggio, pur in una fase di acquisizione, possa esprimere le esperienze della protagonista in maniera altrettanto completa. La fase dell'adolescenza si potrebbe riassumere, sia dal punto di vista della soggettività della protagonista sia dal punto di vista dell'acquisizione del linguaggio, come una fase di transizione, più propriamente transizione tra infanzia e maturità, tra la prima lingua e la seconda lingua, e, si potrebbe anche aggiungere, transizione più squisitamente narrativa se si considera che questa parte si colloca tra la prima e l'ultima del romanzo. Nella terza parte, l'approdo della protagonista alla maturità segna il passaggio da una situazione di transizione a una di stabilità dove all'acquisizione del senso di appartenenza ad un luogo, a un periodo storico e di un'identità sociale della protagonista corrisponde la sua acquisizione della L2.

L'interrelazione tra sviluppo di un senso di identità individuale e sociale e l'apprendimento della lingua è una caratteristica così costante in tutto il romanzo che la figura della protagonista può venire definita, come ha bene affermato la Karpinski (1996), non tanto personaggio, quanto 'soggetto linguistico' che percepisce la realtà circostante ed il suo io sociale e più profondo attraverso la sua lingua; soggetto linguistico anche in quanto la

personalità della protagonista viene plasmata attraverso e grazie al graduale processo di apprendimento della sua seconda lingua.

## 2. Acquisizione della L1 e della L2

Nel concentrarmi sul romanzo, inizierò con l'estrapolare alcuni passi che sono particolarmente significativi in relazione all'apprendimento della L1 in una prospettiva psicoanalitica. A questa analisi ne segue una di carattere comparativo in cui i meccanismi di acquisizione di una L1 vengono comparati con il processo di acquisizione di una L2. In generale, questa analisi comparativa mostra che nonostante i meccanismi dell'apprendimento siano completamente differenti nel caso in cui si tratti di una L1 o di una L2, l'apprendimento di quest'ultima viene percepita comunque in relazione alla prima.

Particolarmente significativi in questa analisi sono il rapporto tra linguaggio e realtà, o, per essere più precisi, il rapporto tra i significati della lingua e i suoi referenti. Apparentemente sfidando una delle proprietà universalmente riconosciute e fondamentali dei linguaggi occidentali, quella cioè di avere un rapporto arbitrario e simbolico con la realtà, la rappresentazione della L1 nella sua fase di apprendimento sembra avere un rapporto diretto con il suo referente. Particolarmente significativo a questo proposito è l'estratto che riporto qui di seguito e che descrive una delle prime esperienze di lettura della protagonista:

I love words insofar as they correspond to the world, insofar as they give it to me in a heightened form [...] I don't notice that *War and Peace* is a book, something I'm reading. Surely, this is just life. (1989: 28-29)

L'estratto di cui sopra illustra una situazione in cui le parole sulla pagina corrispondono alla realtà, e la rappresentazione del segno viene confusa dalla giovane protagonista con il referente, vale a dire con ciò che il segno arbitrariamente rappresenta. Tale corrispondenza, seppur fittizia ed illusoria, sembra riportare ad uno scardinamento del rapporto simbolico che separa linguaggio e realtà, una delle caratteristiche ontologiche fondamentali del linguaggio.

Un caso simile, solo questa volta più complesso, viene illustrato con riferimento all'espressione delle percezioni sensoriali della protagonista:

The more words I have, the more distinct, precise my perceptions become [...] Sometimes, when I find a new expression, I roll it on the tongue, as if shaping it in my mouth gave birth to a new shape in the world [...]

“She grimaced ironically”, someone says, and an ironic grimace is now delineated in my mind with a sharpness it never had before. (1989: 29)

In questo estratto l'apprendimento della L1 non è funzionale tanto alla descrizione di uno stato d'animo quanto alla sua percezione: quest'ultima, in maniera sinestesica, viene ricostruita attraverso la descrizione del suono delle parole evocata a sua volta tramite un'immagine visiva. Come nel primo esempio, anche se in maniera diversa, anche qui il linguaggio cessa di essere costruito simbolico del suo referente. In questo caso il referente, la percezione del sorriso ironico, si materializza attraverso una descrizione della sua immagine visiva, che, a sua volta, si delinea attraverso il suono delle parole, il significante che ne materializza la sua immagine. Nell'esempio di cui sopra, la relazione che si stabilisce tra il significante e il referente diviene singolare rispetto a quella tipica: in primo luogo la parola cessa di essere composta da suoni, ma acquista una forma (“I roll it on the tongue, as if shaping it in my mouth [...]), una forma che ricalca la forma del sorriso sarcastico, il referente appunto. Parola e referente in questo modo non sono più legati da un rapporto simbolico, ma sembrano acquisire le caratteristiche analogiche degli indici.<sup>2</sup>

L'attenzione della Hoffman al processo della produzione di significato, ed in particolare ai procedimenti logico-semantici che descrivono quella stratificazione verticale che connette referente, significato e significante rimanda le sezioni metalinguistiche del suo romanzo alle teorie della Kristeva sul testo semiotico. Come negli esempi di cui sopra, anche il testo semiotico rivede la stratificazione di referente significato e significante, che, secondo la Kristeva è invece tipica del testo simbolico. Negli esempi che ho illustrato sopra la Hoffman scardina questa stratificazione gerarchica verticale in due modi: nel primo caso sfuma la distinzione tra referente e parole: le parole del romanzo *Guerra e Pace* sono percepite come equivalenti al referente, vale a dire alla realtà che esse esprimono. Nel secondo esempio, la Hoffman rivede ancora più profondamente la gerarchia di cui sopra conferendo un ruolo fondamentale al significante, che acquista un'importanza primaria: non più meramente strumentale al processo di significazione, ma materia dell'immagine attraverso la quale si percepisce il referente. La teorizzazione della Kristeva della fase semiotica o pre-edipica è molto ricca e complessa, e non è questa la sede per fornirne un'illustrazione esaustiva. Qui intendo solo estrapolare quelle teorie del semiotico che possono servire a fornire una base teorica alle sezioni metafinzionali del romanzo della Hoffman e alla sua trattazione dell'apprendimento della lingua. Quelli che ho illustrato

<sup>2</sup> Sulla differenza tra indice e linguaggio si veda C. Pierce (1935).

sopra non sono gli unici esempi di una corrispondenza tra le riflessioni metalinguistiche della Hoffman e le teorie semiotiche della Kristeva. Altre corrispondenze riguardano la presenza di quei meccanismi che sono alla base della produzione di significato nel linguaggio semiotico: secondo la Kristeva questi includono unità cromatiche, cinetiche e di suono, quelle unità di significato strettamente connesse alle percezioni sensoriali (si veda Kristeva 1984: 28). Se nell'ultimo esempio veniva già ribadita l'importanza delle unità di suono della parola nella fase dell'apprendimento della L1, questo non costituisce l'unico esempio in questo senso. Quelli che illustrerò qui di seguito rappresentano illustrazioni dell'uso dei meccanismi sopracitati tipici del testo semiotico, che, come sopra, illustrano alcune fasi cruciali dell'apprendimento della L1. Tutti gli esempi riguardano significativamente alcune parole in polacco di cui l'autrice trova difficile fornirne una traduzione letterale. Il primo riguarda la parola 'tesknota':

When the brass band on the shore strikes up the jaunty mazurka rhythms of the Polish anthem, I am pierced by a youthful sorrow so powerful that I suddenly stop crying and I try to hold still against the pain. [...] I am suffering my first, severe attack of nostalgia, or tesknota – a word that adds to nostalgia the tonalities of sadness and longing. (1989: 4)

Le unità di suono che compongono il significato della parola 'tesknota', non sono un mero abbellimento, ma al contrario rappresentano una sorta di eccesso di significato che fa sì che questo termine non possa essere tradotto letteralmente: come nota l'autrice, la traduzione letterale 'nostalgia' sebbene corretta e fedele non ne esaurisce i significati che la protagonista le attribuisce nella sua L1. Ciò che rimane intraducibile sono le 'tonalità di tristezza e malinconia' quelle componenti che secondo la Kristeva acquistano un'importanza fondamentale nel semiotico in quanto legate a delle percezioni uditive. Un analogo esempio, è costituito dalla parola 'recepta', il polacco di ricetta medica:

When I get a cold or the flu, Dr. Otto, our family doctor, comes promptly over with his enormous leather bag. He chats with my mother for a while, drinks a cup of tea, and only then takes out his beautifully curving stethoscope, [...] then he writes out his prescription, recepta – a word whose musty crispness makes me think of yellowing old paper. (1989: 50)

In maniera simile, la traduzione in inglese del significato della parola 'recepta' cattura soltanto uno dei suoi significati, più precisamente quelli che si riferiscono al suo referente. Ed anche in questo caso, la traduzione non

riesce ad esprimere le qualità che per la protagonista sono diventate parte integrante del significato di questa parola: la sensazione tattile, ma anche uditiva, che viene prodotta quando si tocca un foglio di carta increspata e quella olfattiva provocata dall'odore stantio della carta umida a lungo conservata dentro la valigetta del medico.

L'intraducibilità di alcune parole dalla L1 alla L2 che ho illustrato sopra, un' intraducibilità che si può spiegare attraverso le qualità semiotiche che vengono attribuite alla L1 dalla protagonista, può servire come punto di partenza per illustrare alcune caratteristiche che riguardano l'apprendimento della L2, sia in relazione alla L1 sia in quanto processo a sé stante. Complessivamente si può dire che le caratteristiche dell'apprendimento della L2 contrastano in modo netto con il processo di apprendimento della L1. Se da un lato l'apprendimento della L1 scardina le stratificazioni di referente, significato e significante creando una comunicazione in cui linguaggio, realtà e percezione sensoriale formano un tutto armonioso e fluido dall'altro la L2 ripristina una consapevolezza della stratificazione attraverso la quale si giunge al significato, e soprattutto la consapevolezza della difficoltà di conciliare questi passaggi. Nell'estratto in cui la protagonista riflette in maniera metarisslessiva e metalinguistica su tale passaggio, ella non manca di sottolineare la sua difficoltà e come ciò costituisca una novità rispetto all'apprendimento della sua L1:

But mostly, the problem is that the signifier has become severed from the signified. The words I learn now don't stand for the things in the same unquestioned way they did in my native tongue. "River" in Polish was a vital sound, energized with the essence of riverhood, of my rivers, of my being immersed in rivers. "River" in English is cold – a word without an aura. It has no accumulated associations for me, and it does not give off the radiating haze of connotation. It does not evoke. (1989: 106)

L'apprendimento della L2 viene descritta come un processo in cui l'unità ideale tra linguaggio, esperienza individuale e realtà viene frammentata ed il passaggio dal significante al significato ed al referente invece di essere fluido diventa un faticoso e laborioso processo di traduzione, un processo che nel romanzo viene descritto attraverso riflessioni metalinguistiche, che mostrano la destrezza dell'autrice ad addentrarsi in un discorso sottile e complesso in cui la narrazione autobiografica si modella su discorsi che riguardano teorie linguistiche, sociolinguistiche e di psicologia della comunicazione. Le difficoltà insite nel processo di traduzione da una lingua all'altra sono un evento che ricorre sovente in quelle sezioni del romanzo che si occupano di rappresentare il processo di apprendimento della L2 da parte

della protagonista. In particolare, il processo di traduzione coinvolge qualsiasi aspetto comunicativo dal più ovvio al più complesso, da quello sociale a quello personale, come dimostrano gli esempi che riporto di seguito:

Every day I learn new words, new expressions [...] there are some turns of phrases to which I develop strange allergies. "You are welcome," for example, strikes me as a *gaucherie*, and I can hardly bring myself to say it – I suppose because it implies that there's something to be thanked for, which in Polish would be impolite. The very places where language is at its most conventional, where it should be most taken for granted, are the places where I feel the prick of artifice. (Hoffman 1989: 106)

When my friend Penny tells me that she's envious, or happy, or disappointed, I try laboriously to translate not from English to Polish but from the word back to its source, to the feeling from which it springs. Already, in that moment of strain, spontaneity of response is lost. And anyway, the translation doesn't work. I don't know how Penny feels when she talks about envy. The word hangs in a Platonic stratosphere, a vague prototype of all envy, so large, so all-encompassing that it might crush me – as might disappointment or happiness. (1989: 107)

Ho scelto deliberatamente due esempi che, pur vicini nella narrazione, si riferiscono a tentativi di traduzione in due contesti diversi: il primo riguarda un contesto sociale: la traduzione della frase 'You are welcome', nella lingua inglese una frase idiomatica, è problematica in quanto non solo non trova un equivalente nella lingua polacca, ma quello che potrebbe essere considerato il suo equivalente produrrebbe un significato opposto a quello che questa frase ha in inglese. Il secondo esempio riguarda un diverso tipo di traduzione, non da una lingua a un'altra ma da una lingua alle emozioni che essa esprime. Entrambi tali tentativi falliscono e lasciano il soggetto parlante nell'impossibilità di esprimere se stessa. Un fallimento che però è tutt'altro sterile, ma al contrario ricco di spunti.

In primo luogo, in questi due esempi, l'autrice usa il termine 'traduzione' nella sua accezione originaria che, come illustrerò di seguito, è ben più ampia di quella che viene impiegata a partire dal Quattrocento. Mi riferisco al termine latino 'tradūcere' da cui deriva l'attuale parola 'tradurre'. In origine, questo termine aveva il significato generico di 'trasportare, trapiantare' e non di passare da una lingua all'altra, che le è stato attribuito solo in seguito e, paradossalmente, a causa di un errore di traduzione.<sup>3</sup> Se il passaggio da una lingua all'altra implica

<sup>3</sup> "Vc. dotta, adattata, lat. tradūcere nel senso proprio di 'condurre (ducere) oltre (trā)'. Il passaggio dal sign. generico di 'trasportare da una lingua ad un'altra' pare sia dovuto a Leonardo Bruni, che fraintese il seguente passo di Aulo Gellio I 18: 'vocabulary graecum vetus traductum in linguam romanam'", dove è chiaro il sign. tradizionale di 'trasportare, trapiantare' (R. Sabbatini in RIL XLIX, 1916, pp. 221-224)." In M. Cortellazzo e P. Zolli (1988: 1357). Per una discussione dell'etimologia del termine 'tradurre' si veda anche A. Lefevre in A. Lefevre & S. Bassnett (eds.) (1990: 14-27)

una ricerca di significati equivalenti, una ricerca che in questo romanzo è destinata a fallire, d'altro lato il significato di 'trasporto' e 'trapianto' che è sotteso nel termine originario di traduzione implica un tipo di traslazione più complessa. Esso implica l'esistenza di una sorta di ambiente nel quale trasportare o trapiantare i significati, o un insieme di significati, che costituisce il linguaggio. Adottando termini più propriamente linguistici, indicherò tale 'ambiente' con il nome di Contesto di Situazione nell'accezione della linguistica funzionale di stampo Hallidayano. (si veda Halliday 1994: 390) L'introduzione del Contesto di Situazione, seppure non direttamente correlata al passaggio da una lingua all'altra, è utile per fornire la spiegazione dei problemi connessi a tale passaggio. Con particolare riferimento agli esempi che ho citato sopra, la frase 'you are welcome' non trova un facile equivalente nella lingua polacca, non perchè, come l'autrice sottolinea, non ne esiste un equivalente linguistico, ma perchè la sua traduzione sarebbe inappropriata o assumerebbe un significato completamente differente nel Contesto di Situazione della Polonia degli anni '60, rispetto a quello nord-americano e Canadese.

Il Contesto di Situazione si estende oltre il contesto culturale ed include anche la sfera personale dell'individuo. Nel corso della mia breve trattazione sull'apprendimento della L1 nel romanzo della Hoffman, ho sottolineato l'importanza della dimensione sensoriale che connette questa rappresentazione metafunzionale al sistema semiotico teorizzato dalla Kristeva. Ciò potrebbe dare adito all'ipotesi che, al contrario di quello che accade nell'apprendimento della L2, il Contesto di Situazione non giochi alcuna importanza nell'apprendimento della L1. Si potrebbe infatti pensare che la dimensione sensoriale è una condizione comune ed universale condivisa da tutti gli esseri umani, un'ipotesi che è resa ancora più solida da una semplicistica, ma fin troppo sfruttata, opposizione binaria tra semiotico e simbolico. Tuttavia gli esempi che ho illustrato sopra mostrano chiaramente i limiti di questa ipotesi. Se la parola inglese 'nostalgia' traduce il significato denotativo di 'tesknota' e 'prescription' quello di 'recepta', tale traduzione non riesce ad esprimerne i significati connotativi, che si costruiscono su un Contesto di Situazione che si basa sul Contesto esperienziale, più precisamente quello sensoriale e materiale del soggetto parlante, un Contesto che il soggetto non riesce a ricostruire nell'ambiente canadese.

## BIBLIOGRAFIA

- BARDELEBEN VON, R. (1997), "The Translator as Mediator and Metaphor: Joyce Carol Oates' 'Détente,' Eva Hoffman's *Lost in Translation* and Ward Just's *The Translator*", in D. Horst (ed.), *Transfer: Übersetzen-Dolmetschen Interkulturalität*, Frankfurt: Peter Lang.
- BARTHES, R. (1981), "Le discours de l'histoire", in S. Bann (introduzione), *Comparative Criticism. A Yearbook*, Cambridge: Cambridge U.P.
- BERMAN, A. (1988), "De la translation à la traduction", *Etudes sur le texte et ses transformations*, 1: 23-40.
- CORTELLAZZO, M. & ZOLLI P. (1988), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. 5, Bologna: Zanichelli.
- GITENSTEIN, B. (1997), "Eva Hoffman: Conflicts and Continuities of Self", in T. Gladsky (ed.), *Something of My Very Own to Say: American Women Writers of Polish Descent*, East European Monographs: s.l.
- HALLIDAY, M.A.K. (1996), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.
- HOFFMAN, E. (1989), *Lost in Translation. A Life in a New Language*, London: Vintage.
- KAPLAN, A. (1994), "On Language Memoir", in A. Bammer (ed.), *Displacements. Cultural Identities in Question*, Bloomington: Indiana UP.
- KARPINSKI, C. E. (1996), "Negotiating the Self: Eva Hoffman's *Lost in Translation* and the Question of Immigrant Autobiography", *Canadian Ethnic Studies*, 28, 1, 127-35.
- KRISTEVA, J. (1984), *Revolution of Poetic Language*, New York: Columbia U.P.
- LEFEVERE, A. & BASSNETT, S. (eds.) (1990), *Translation, History & Culture*, London: Pinter Publishers.
- LEVINE, M. (2003), "Eva Hoffman: Forging a Postmodern Identity" in S. Halina (ed.), *Living in Translation: Polish Writers in America*, Amsterdam: Rodopi.
- PIERCE, C. (1935), *The Collected Papers of Charles Pierce*. P. Weiss (ed.), Cambridge, Mass: Harvard UP.
- SCHUBNELL, M. (2002), "Lost in Translation: Complications of Bilingualism in the Memoirs of Eva Hoffman and Richard Rodriguez", in *Trans: -Internet-Zeitschrift-fur-Kultuwissenschaften*, 13: (numero delle pagine assente).
- VON FLOTOW, L. (1998), "Dis-unity in Diversity. Feminist Approaches to Translation Studies", in B. Lynne (ed.), *Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies*, Manchester: St Jerome.
- ZHOLKOVSKY, A. & SHCHEGLOV Iu. K. (1975), "Toward the concepts of 'Theme' and 'poetic world'", in *Russian Poetics in Translation*, 1, 143-167.



# ***Rich points, critical incidents e Kulturstandards – quale contributo possono dare la psicologia sociale, l’antropologia e l’economia all’insegnamento delle lingue straniere?***

MARIE A. RIEGER  
Università di Bologna

## **1. Introduzione**

Lingua e cultura sono un binomio inseparabile caratterizzato da una reciprocità imprescindibile:

Sprache hat insofern eine ganz spezifische Beziehung zur Kultur, als sie einerseits selbst kulturbedingt ist [...] und andererseits ist sie ein Mittel sowohl für die Bezeichnung und Beschreibung kultureller Einheiten als auch für ihre Analyse. (Oksaar 2003: 18)<sup>1</sup>

La lingua è quindi cultura e nello stesso tempo mezzo d’espressione della cultura. In questo senso, l’apprendimento linguistico è sempre apprendimento culturale. Ma non tutti concordano con l’opinione espressa nel *Quadro comune di riferimento* – e non solo – “Chi apprende una lingua diventa *plurilingue* e sviluppa *interculturalità*”:<sup>2</sup>

Die Annahme, daß sich beim Fremdsprachenlernen interkulturelles Lernen einstellen muß, ist aber durch die geschichtliche und praktische Erfahrung ebenso widerlegt wie durch neuere Beobachtungen. (Buttjes 2003: 117)<sup>3</sup>

L’apprendimento interculturale è ostacolato da due meccanismi: in primo luogo, la relazione fra cultura e lingua è una relazione solo indiretta. La lingua di per sé non rende manifesti atteggiamenti, valori, norme e convenzioni dei quali è espressione e di cui consiste il sistema culturale di una determinata società. Perciò, nella maggior parte dei casi, l’apprendente applicherà il proprio sistema culturale alle nuove forme linguistiche.

L’altro ostacolo sono gli stereotipi. Gli studi sugli stereotipi hanno

---

<sup>1</sup> “La lingua ha una relazione molto specifica con la cultura in quanto da una parte essa stessa è condizionata dalla cultura [...] e dall’altra parte è un mezzo sia per la denominazione e la descrizione di unità culturali sia per l’analisi culturale.” [traduzione mia]

<sup>2</sup> Consiglio d’Europa 2002: 55; enfasi dell’originale.

<sup>3</sup> “La supposizione che imparare una lingua straniera significhi automaticamente apprendimento interculturale è però stato confutato sia dall’esperienza storica e pratica sia da studi recenti.” [traduzione mia]; cfr. anche Oksaar 2003: 63.

dimostrato che la stereotipizzazione è un meccanismo fondamentale di percezione e di categorizzazione senza il quale non sarebbe possibile l'orientamento e quindi la sopravvivenza in un ambiente così complesso. Se, però, da una parte non possiamo fare a meno degli stereotipi, dall'altra c'è sempre il pericolo che la percezione stereotipata diventi così inflessibile da trascendere in pregiudizi. Heringer (2004: 199) li chiama con un paragone appropriato teste di Giano (per una sintesi cfr. Rieger 1998).

Perciò, la ricerca è d'accordo che "Erst im reflektierenden Kontakt des Eigenen mit dem Fremden durch den Lerner kann [kulturelles Lernen] als *interkulturelles Lernen* gesehen werden (Oksaar 2003: 38; enfasi dell'originale). La tecnica fondamentale per il sostegno dell'apprendimento interculturale è quindi il *confronto ragionato* fra la propria cultura e quella straniera.

L'obiettivo dell'apprendimento interculturale è lo sviluppo della competenza interculturale (in seguito: CI) la quale mette in grado di agire con successo in situazioni comunicative interculturali. Laurenz Volkmann nel suo articolo introduttivo alla raccolta *Interkulturelle Kompetenz* definisce la CI nel seguente modo:

Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung [...] über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen. Kurzum, es geht darum, Missverständnissen vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen reibungsloser zu gestalten. (Volkmann et al. 2002: 12-13)<sup>4</sup>

Nel presente articolo saranno presentati tre modelli ricorrenti nei lavori sulla comunicazione interculturale che cercano di promuovere la CI. I modelli hanno in comune, in un modo o nell'altro, l'adozione della tecnica del confronto fra *Eigenem* e *Fremdem*, fra il proprio e l'estraneo, e che provengono da ambiti estranei alla linguistica: il modello dei *Kulturstandards* è stato elaborato all'interno della psicologia sociale; la *critical incidents technique* proviene originariamente dall'ambito della comunicazione uomo-macchina ed è stata ripresa ed elaborata soprattutto nell'ambito economico; il modello dei *rich points* è un approccio antropologico.

<sup>4</sup> "capacità e abilità degli apprendenti di lingue straniere, o meglio di tutti i partecipanti degli incontri interculturali, di sapere delle differenze fra la propria cultura e la cultura della lingua imparata, di riconoscerle nelle situazioni concrete e di sviluppare strategie per entrare in modo sensibile nei particolari delle usanze dell'altra cultura. In poche parole, si tratta di prevenire malintesi, di affrontare eventuali complicazioni con meno difficoltà" [traduzione mia].

Per non rimanere su un piano puramente teorico questi modelli saranno applicati a tre frammenti della cultura quotidiana (presentati nella sezione 2.): un colloquio di servizio per la esemplificazione del modello *Kulturstandards* (3.), una situazione d'incontro per la *critical incidents technique* (4.) e un titolo di giornale per i *rich points* (5.). Il dialogo e la situazione d'incontro sono esperienze personali ricostruite dalla memoria. Basare l'argomentazione del contributo su esperienze personali può essere giustificato per due motivi. Prima, concordo con Oksaar (2003: 75) che osservazioni casuali in situazioni naturali non debbano avere necessariamente meno valore delle osservazioni guidate in situazioni sperimentali. Secondo, e questa è la motivazione più importante, le due situazioni sono da considerarsi non significative di per sé ma come tipo di situazioni ricorrenti.<sup>5</sup>

Il contributo si concluderà indicando alcune problematiche di questi modelli e dell'approccio interculturale in generale (6.)

Comunque non vorrei nascondere il mio atteggiamento altamente ambivalente nei confronti del concetto della *CI* e le probabilità di successo. Questo atteggiamento è il risultato di 15 anni di confronto teorico e pratico con l'insegnamento/apprendimento interculturale che mi fa venire in mente la pulizia dei vetri: 1. Con l'ultimo rimedio miracoloso alla mano ci confrontiamo con i vetri sporchi di casa nostra sperando finalmente in un veramente *streifenfreies Resultat* ossia vetri puliti e splendenti al 100 %. 2. A prima vista sembra che questa volta l'arma miracolosa abbia funzionato e noi abbiamo avuto la meglio. 3. Ma appena esce un raggio di sole riappaiono – nonostante il nostro impegno e nonostante l'ultima trovata dell'industria del detersivo - qua e là dei residui di sporco. Frustrate ci promettiamo di non perdere mai più il nostro tempo con la pulitura dei vetri. → 1. Ma visto che opacizzati a mano a mano dallo sporco, perderebbero la loro funzionalità ... prima o poi ci rimettiamo al lavoro → 1. (cfr. figura 1).

---

<sup>5</sup> Con la stessa motivazione si giustifica anche il fatto che il dialogo non sia una trascrizione fedele di una registrazione – ovviamente non eseguita – ma che sia ricostruito solo riguardo a quei punti che sembrano importanti per l'argomentazione.

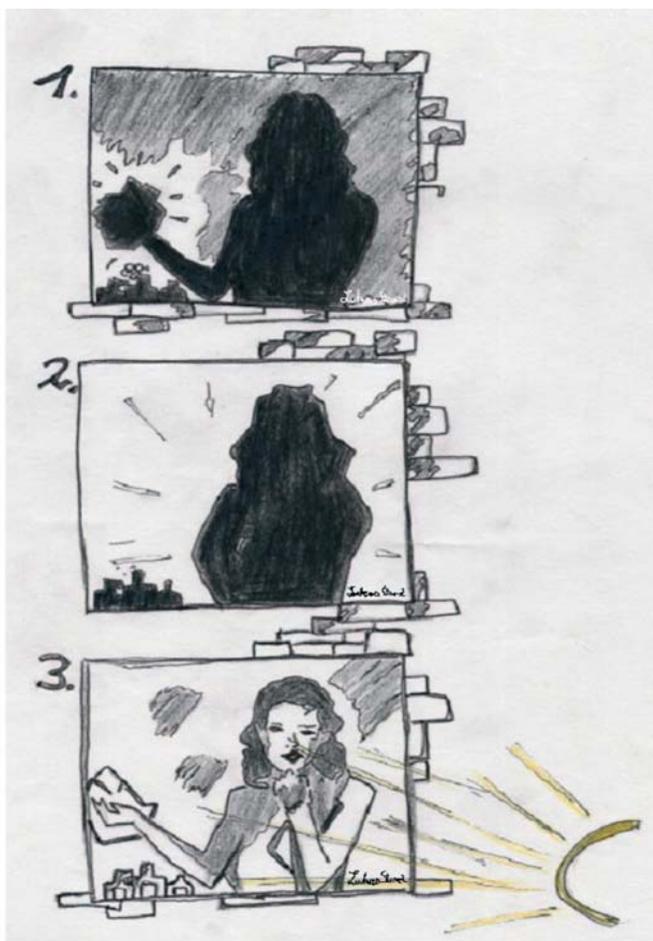


figura 1: gioie e delusioni della prassi interculturale<sup>6</sup>

## 2. Tre casi esemplificativi

### *Frammento 1: colloquio di servizio*

Il seguente dialogo si è svolto, in previsione di uno sciopero, alcune settimane fa alla biglietteria di una piccola stazione ferroviaria e dove l'autrice (interlocutore A) ha il ruolo della cliente.

<sup>6</sup> La realizzazione grafica è di Lukas Stanzl.

- A** Buon giorno. Mi scusi, la lista dei treni garantiti esposta là in vetrina è attuale?
- B** La vetrina non è di mia competenza. Comunque, ci sarà scritta la data.
- A** No, non c'è nessuna data.
- B** Allora deve chiamare il numero verde o andare in internet.
- A** Li ti danno informazioni solo riguardo ai treni Eurostar e Intercity. A me invece interessano i treni fra Tortona e Voghera. La mattina ci sono treni garantiti?
- B** Comunque 'garantiti' non vuole dire che poi circoleranno effettivamente ...
- A**



### Frammento 2: Presentazione di un dizionario elettronico

La situazione ha avuto luogo due anni fa. All'interno di un corso d'aggiornamento per insegnanti di lingue straniere, al gruppo delle insegnanti di tedesco (gruppo a prevalenza di madrelingua tedesca, tutte residenti da tanti anni in Italia) è stato presentato ELDIT, Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch (dizionario tedesco-italiano elettronico per apprendenti), in fase di sviluppo presso l'Accademia Europea di Bolzano EURAC.<sup>7</sup> Le due relatrici, componenti del team di sviluppo, erano piene d'entusiasmo e non nascondevano il – giustificato – orgoglio del lavoro finora svolto. La presentazione era caratterizzata da un intenso interesse da parte delle insegnanti mostrato dalla partecipazione vivace ma obiettiva (*sachlich*) finché una delle relatrici (di madrelingua italiana) non ha presentato una pagina del dizionario contenente il campo semantico intorno alla parola 'moglie'.<sup>8</sup> A questo punto è stata aggredita (con parole!) dalle partecipanti tedesche che sdegnate oltre ogni misura non l'hanno fatta andare avanti nella presentazione. La relatrice e le altre partecipanti di madrelingua italiana non hanno capito fino alla fine il motivo dell'indignazione.

<sup>7</sup> Il dizionario è accessibile dal sito dell'Accademia: [www.eurac.edu](http://www.eurac.edu)

<sup>8</sup> Nella versione attuale, questa pagina non si trova più. Comunque, se fossero presentati i campi semantici attuali di 'donna'-'uomo' oppure 'moglie'-'marito' l'incontro non si sarebbe svolto diversamente.

*Frammento 3: titolone sulla Stampa del 17/03/2005, p. 2*

In occasione della discussione sulla permanenza dei soldati in Iraq, il presidente del consiglio italiano pronuncia le seguenti parole:

“Così ho rassicurato tutte le mamme” (La Stampa, 17/03/05, p. 2)

È evidente a prima vista che in tutti e tre i casi la comunicazione non si evolve secondo le intenzioni degli iniziatori. Nelle prime due situazioni non vengono raggiunti gli scopi pratici per i quali era stata intrapresa la comunicazione. Nel terzo esempio invece è molto probabile che il titolo in una persona di lingua e cultura tedesca evochi connotazioni molto diverse da quelle evocate dopo la lettura da parte di una persona di lingua e cultura italiana.

Prima di proseguire con l'interpretazione di queste situazioni sulla base dei tre modelli, vorrei far notare un altro particolare. Le persone di lingua e cultura tedesca coinvolte vivono e lavorano tutte da tanti anni in Italia, sono quindi sottoposte quotidianamente al contatto diretto con la realtà italiana. Per questo le situazioni descritte sono anche esempi concreti per il fallimento di quegli approcci nell'insegnamento della CI che si basavano sulla cosiddetta *Kontakthypothese*, 'teoria del contatto'. Questa teoria parte dal presupposto che la comprensione reciproca – e quindi la CI – sia il risultato, quasi inevitabile, del contatto personale. Diversi studi hanno invece potuto dimostrare che il contatto, anche esteso, con persone di altre culture non diminuisce i pregiudizi e non porta a una competenza interazionale migliore. Al contrario si è potuto constatare che il contatto intensivo può anche peggiorare i rapporti.<sup>9</sup> In tutti e tre i casi, come risultato, sono stati confermati gli stereotipi – o pregiudizi - preesistenti nonostante la lunga permanenza delle persone tedesche in Italia.

È altrettanto evidente però che la comunicazione non è fallita per motivi puramente linguistici dato che tutte hanno una buona competenza dell'italiano. Allora, dove sta il punto d'inciampo interculturale?

### **3. Come si conduce un colloquio di servizio in Italia? Perché falliscono così spesso?**

Queste domande ricalcano il titolo del famoso articolo “Wie verhandelt man mit Chinesen? Warum erleben Amerikaner Deutsche als stur?”<sup>10</sup> di A. Thomas, rappresentante eminente del modello dei *Kulturstandards* 'standard

<sup>9</sup> A questo proposito cfr. Volkman *et al.* 2002.

<sup>10</sup> “Come si tratta con i cinesi? Perché gli americani percepiscono i tedeschi come ottusi?” [traduzione mia]

culturali' (in seguito: SC). Questo modello è stato sviluppato da un gruppo di ricercatori dell'istituto di psicologia sociale e organizzativa (*Sozial- und Organisationspsychologie*) dell'università di Regensburg. Gli SC, concetto centrale del modello, sono stati elaborati per diverse culture sulla base della descrizione ed analisi di problemi comunicativi e cooperativi in situazioni interculturali:<sup>11</sup>

Zentrale Kulturstandards sind kulturtypische Merkmale, nach denen die Angehörigen einer Kultur ihr eigenes Verhalten und das von Fremden steuern und bewerten. Kulturstandards dienen der Orientierung. Sie zeigen an, ob ein Verhalten, eine Meinung oder eine Gefühlsreaktion als normal, typisch oder gerade noch zu akzeptieren ist oder schon als ungewöhnlich, fremd oder abnorm. (Thomas 2003b: 18)<sup>12</sup>

I ricercatori nutrono la speranza che la conoscenza degli SC dell'altra cultura possa aiutare nel processo di adattamento ai comportamenti di una cultura diversa dalla nostra e di capirli anche meglio. Conoscere gli SC della propria e dell'altra cultura dovrebbe quindi mettere in grado di

[...] unterschiedliche kulturelle Wertsysteme in Beziehung zu setzen (vergleichen, nicht gleichsetzen), andere soziale Erscheinungen innerhalb des fremden kulturellen Systems *ohne ethnozentrische Wertung* zu interpretieren (Krumm 2003: 141; enfasi mia)<sup>13</sup>

Per la Germania sono stati individuati i seguenti SC: distanza interpersonale (*interpersonale Distanz*) – l'essere diretti nella comunicazione interpersonale (*Direktheit interpersonalen Kommunikation*) – importanza delle e rispetto per le regole (*Regelorientiertheit*) – rispetto nei confronti delle autorità (*Autoritätsdenken*) – bisogno di organizzazione (*Organisationsbedürfnis*) – vicinanza (*körperliche Nähe*) – sfera personale protetta (*Abgegrenzter Privatbereich*) – proprietà privata (*persönliches Eigentum*) – coscienza del dovere (*Pflichtbewusstsein*) – idea tradizionale sui ruoli femminili e maschili (*Geschlechtsrollendifferenzierung*).<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Si intende da sé che per i limiti di spazio prefissati non sia possibile scendere nei dettagli dei modelli ma che si possano sottolineare solo i punti più importanti per l'argomentazione.

<sup>12</sup> "Standard culturali centrali sono caratteristiche tipiche di una cultura secondo le quali gli appartenenti regolano e valutano il proprio comportamento e quello degli stranieri. Standard culturali servono all'orientamento. Indicano se un comportamento, un'opinione, una reazione emotiva sono da considerare normali, tipici o appena accettabili oppure insoliti, strani o fuori dalla norma." [traduzione mia]

<sup>13</sup> "mettere in relazione sistemi di valori culturali differenti (paragonare, non identificare), di interpretare fenomeni sociali all'interno dell'altro sistema culturale *senza valutazione etnocentrica*." [traduzione mia]

<sup>14</sup> La lista segue Heringer 2004: 186 ss.; la traduzione si ispira alle spiegazioni date per i singoli standard culturali.

Se ci basiamo su questi standard individuati dall'équipe di Regensburg nel caso del dialogo allo sportello si potrebbe ipotizzare il trasferimento 'errato' di due di questi standard nella situazione italiana: l'essere diretti nella comunicazione interpersonale e la coscienza del dovere.

L'essere pi o meno diretti nella comunicazione interpersonale  legato al concetto linguistico di cortesia. Dato che il modello degli SC si interessa del comportamento in generale e non analizza il comportamento linguistico in particolare, serve un altro modello per poter proseguire l'analisi, nello specifico il modello sulla cortesia elaborato dai linguisti Brown e Levinson. Come sappiamo, una nozione centrale del loro modello  quella di *face*, definita come "the public self-image that every member wants to claim for himself" (Brown/Levinson 1987: 61) che si suddivide nei due aspetti correlati di *negative face* (la libert d'azione e da imposizioni) e *positive face* (il riconoscimento dell'immagine che vogliamo che gli altri abbiano di noi stessi). Atti (comunicativi) che vanno contro la 'faccia' positiva o negativa sono chiamati *face-threatening acts*. Quando chi parla  consapevole di stare per pronunciare un tale atto cercher di norma di renderlo meno minaccioso usando determinate strategie di cortesia. Fra gli atti che minacciano la 'faccia negativa' di chi ascolta ci sono ordini e richieste.

Nel caso in questione, la richiesta, in quanto potenzialmente *face-threatening*, potrebbe non essere stata formulata *abbastanza* cortesemente, dando al 'minacciato' il diritto di difendersi. Per A rimane per il dubbio perch la sua richiesta non sia stata abbastanza cortese, quando, tutto sommato, si trattava solo della richiesta di una banale informazione. Tornando ai SC, il vero punto d'inciampo potrebbe essere lo standard della *coscienza del dovere*: i compiti assegnati sono svolti con impegno e autodisciplina. Come si vedr, questo standard non solo determina il peso minaccioso di una richiesta ma provoca anche determinate aspettative sui comportamenti – linguistici e non – degli interlocutori:

	<i>commento</i>	<i>turn</i>	<i>commento</i>
A	<i>presupposto:</i> è parte dei compiti dell'addetto allo sportello di dare informazioni <i>strategia:</i> grado di cortesia adeguato con tono gentile	Buon giorno. Mi scusi, la lista dei treni garantiti esposta là in vetrina è attuale?	<i>aspettativa:</i> risposta di conferma
B	<i>percezione:</i> 'face-threatening ac't' non attenuato <i>reazione:</i> difesa <i>strategia:</i> rifiuto esplicito (è straniera!) del compito con tono fermo;	La vetrina non è di mia competenza. Comunque, ci sarà scritta la data.	<i>aspettativa:</i> A capisce il suo errore e- dato che viene indicato anche una via per risolvere il problema - chiude la conversazione
A	<i>percezione:</i> B non fa il suo dovere, <i>reazione:</i> insistere <i>strategia:</i> rispondere con tono fermo	No, non c'è nessuna data.	<i>aspettativa:</i> dato che B evidentemente non sa rispondere si rivolgerà alla persona competente
B	<i>percezione:</i> continua a non (voler) capire <i>reazione:</i> insistere nel rifiuto <i>strategia:</i> indicare un'altra via per la risoluzione con tono più fermo	Allora deve chiamare il numero verde o andare in internet.	<i>aspettativa:</i> A capisce finalmente il suo errore e chiude la conversazione
A	<i>percezione:</i> B continua a rifiutarsi di fare il suo dovere <i>reazione:</i> insistere nella richiesta <i>strategie:</i> rispondere con tono irritato per comunicare la non-comprensione del rifiuto confermando la validità della richiesta	Lì ti danno informazioni solo riguardo ai treni Eurostar e Intercity. A me invece interessano i treni fra Tortona e Voghera. La mattina ci sono treni garantiti?	<i>aspettativa:</i> adesso è costretto a dare una risposta
B	<i>percezione:</i> non vuole capire che non è di mia competenza e si sta anche irritando <i>reazione:</i> insistere nel rifiuto <i>strategia:</i> distendere la situazione con una battuta sulla proverbiale inaffidabilità delle ferrovie	Comunque 'garantiti' non vuole dire che poi circoleranno effettivamente ...	<i>aspettativa:</i> A capisce finalmente il suo errore e chiude la conversazione in modo civile
A	<i>percezione:</i> essere presa in giro <i>reazione:</i> far capire di sentirsi offesa nei suoi diritti di cliente <i>strategia:</i> esprimere chiaramente il proprio disappunto con tono arrabbiato		

È vero che, a parte la già nominata e ammessa non autenticità del testo nel senso dell'analisi conversazionale, l'interpretazione delle azioni dell'interlocutore B è solo ipotetica. Comunque non è pura speculazione. È il tentativo di dare un senso alle reazioni dell'altro con il presupposto che tutti e due abbiano agito e reagito secondo le massime conversazionali di Grice.

Ma anche se l'interpretazione fosse del tutto sbagliata nel caso concreto, la dinamica del dialogo dimostra molto bene come presupposti e percezioni errati (in quanto provenienti dalla propria cultura) possano impedire la comprensione reciproca e la conclusione soddisfacente dell'incontro. L'escalation di aspettative deluse e reazioni sempre più irritate – che sicuramente rendono sempre meno disposto l'interlocutore – porta inevitabilmente la comunicazione al fallimento.

#### 4. La cultura nella testa: mogli tedesche e casalinghe italiane

La situazione descritta nel frammento 2 si presta per la cosiddetta *critical incident technique* (in seguito: CIT). Originariamente sviluppata negli Stati Uniti per poter prevedere – e quindi risolvere – problemi nell'interazione fra uomo e macchina, è stata presto trasferita nell'ambito della comunicazione interculturale. Dato che il comportamento di culture diverse può differire in determinate situazioni è inevitabile che si creino malintesi, confusione e conflitti. A differenza del modello degli SC, la CIT non ha la pretesa di analizzare e spiegare la cultura come sistema, ma cerca di individuare singole situazioni critiche intervistando i diretti interessati, quindi i partecipanti alla comunicazione interculturale. Queste situazioni critiche o 'incidenti' sono analizzati e usati per la elaborazione di programmi d'addestramento (per ulteriori dettagli cfr. Heringer 2004: 218 ss.).

Ma che cosa aveva provocato una reazione così forte da parte delle partecipanti tedesche? All'interno del campo semantico era stato associato a 'moglie' anche il termine 'casalinga'. Dalla discussione nata immediatamente è venuto fuori che si trattava di un abbinamento acritico. Questo automatismo nell'associare 'moglie' a 'casalinga' insieme all'assenza del corrispondente 'marito' – 'casalingo' ha suscitato l'indignazione delle donne tedesche presenti che però non sono riuscite a far capire alla controparte italiana le loro ragioni.

Un programma di preparazione a incontri italo-tedeschi volto ad evitare *critical incidents* dovrebbe quindi contenere la raccomandazione di trattare con molta cautela questioni inerenti alle condizioni di vita femminile. Comunque rimarrebbe il compito di far comprendere veramente a persone di cultura e lingua italiana i motivi dell'indignazione. Per questo può essere utile il modello dei *rich points* presentato nella prossima sezione.

## 5. La cultura nella lingua: la mamma non è la mamma

Se l'abbinamento di 'moglie' a 'casalinga' non rivela a prima vista delle diversità fra la cultura italiana e quella tedesca (anche le mogli tedesche solitamente sono anche casalinghe), la frase del presidente del consiglio „Così ho rassicurato tutte le mamme” citata nel titolo della Stampa, evidenzia subito le visioni diverse riguardo al concetto di madre e quindi di famiglia.

Possiamo considerare la parola 'madre' un *rich point* (in seguito RP). Secondo M. Agar che ha sviluppato questo modello, un RP è una parola nella quale sono raggruppati dei componenti semantici ancorati saldamente nella cultura, società e storia. Conoscere le componenti culturali, sociali e storiche di un RP apre una finestra sul sistema culturale portando a una comprensione più profonda. Diversamente dagli approcci precedenti dove sono sempre gli esperti a descrivere e analizzare i punti problematici, nel modello dei RP è previsto il coinvolgimento attivo degli apprendenti. Sono loro che, utilizzando delle tecniche di ricerca provenienti dall'ambito antropologico, devono scoprire il significato profondo di un RP. Sono previste per esempio interviste sistematiche, ma anche la raccolta di aneddoti e interviste informali (cfr. Heringer 2004: 162 ss.).

Nel presente caso ho usato l'intervista informale (con amici tedeschi) e la ricerca di testi in internet. L'intervista si basa sul presupposto che, parlando delle madri dei soldati di stanza in Iraq, si tratti di soldati di carriera. Quindi ho chiesto le connotazioni suscitate dalla parola *Berufssoldat* 'soldato di carriera'. Da queste è emersa l'immagine di un uomo adulto, consapevole delle sue scelte,<sup>15</sup> con buon reddito. Invece non è mai stato nominato 'madre (del soldato)'. In particolare la connotazione 'uomo adulto' sembra bloccare la associazione con 'madre'. Questo forse perchè l'uomo adulto tedesco non viene collocato nel contesto della sua famiglia d'origine bensì – semmai – nel contesto della *sua* famiglia ossia la famiglia che ha fondato con la sua partner.

Per dare a questi risultati soggettivi qualche sostegno più obiettivo ho cercato nei siti dei grandi giornali tedeschi (*Süddeutsche Zeitung*, *Frankfurter Allgemeine*, *Die Welt*) testi contenenti sia 'Mutter/Mütter' sia 'Soldat/Soldaten'. In nessun caso si parlava in generale di madri di soldati e mai di madri rimasti a casa e i loro figli in missione. Nel contesto 'soldato e famiglia' si è trovato (per il 2005) un unico titolo: "Mama, muss Papa in den Krieg?" L'articolo, apparso il 10/05/05 sul sito web della *Süddeutsche*

<sup>15</sup> In Germania diventare soldato di carriera – almeno nell'immaginario collettivo – non è una scelta d'obbligo per chi non trova lavoro bensì una libera scelta per una determinata via professionale.

*Zeitung*, presenta un libro, pubblicato dalla *Bundeswehr* che dovrebbe aiutare i soldati di carriera a spiegare ai propri figli in che cosa consiste il loro lavoro.

## 6. Il database - tallone d'Achille della CI

Con i modelli presentati è possibile identificare, analizzare e spiegare perché determinati comportamenti – che sono sempre espressione di norme, convenzioni, atteggiamenti e valori culturali sottostanti – possano essere la causa di malintesi e conflitti nell'incontro interculturale. Comunque si possono notare almeno due punti critici. Innanzi tutto, nell'interpretazione si basano spesso più su intuizioni che non *su dati accertati*. Un esempio: lo standard culturale dell'essere diretti nella comunicazione interpersonale è spiegato con l'enorme prestigio delle lingue classiche greco e latino e la loro filosofia. Imparare queste lingue avrebbe insegnato ai tedeschi a dare più peso al contenuto delle comunicazioni e meno alle relazioni interpersonali portandoli alla fine ad uno stile comunicativo diretto (per questo ed altri esempi cfr. Heringer 186 ss.).

In secondo luogo, ogni modello riesce a comprendere solo una parte degli aspetti socio-culturali. Soprattutto nei modelli degli standard culturali e della *critical incident technique* è trascurato completamente l'aspetto linguistico. Per poter analizzare e descrivere comportamenti socio-culturali servono approcci integrati di ricerca e di applicazione che considerino anche l'aspetto linguistico.

Nella letteratura specializzata tedesca colpisce ancora un altro fatto. Quando si parla di competenza o comunicazione interculturale i lavori contrastivi considerano quasi esclusivamente il mondo anglosassone. Nel caso della copia italiano-tedesco, il primo passo per un miglioramento della didattica sono quindi tanti studi contrastivi d'impronta socio-linguistico-culturale.

**BIBLIOGRAFIA**

- BALBONI, P. E. (1999), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke Verlag.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*–4., vollständig neu bearbeitete Auflage–Tübingen und Basel, Francke Verlag.
- BIECHELE, M., PADRÓS, A. (2003), *Didaktik der Landeskunde*, Berlin et al., Langenscheidt.
- BROWN, P., St. LEVINSON, C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, CUP.
- BUTTJES, D. (1989), “Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum“ in Bausch et al. (1989): 112-119.
- CONSIGLIO D’EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- GOGOLIN, I. (2003), “Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen”, in: Bausch et al. (2003): 96-102.
- GRAU, M., WÜRFFEL, N. (2003), “Übungen zur interkulturellen Kommunikation”, in Bausch et al. (1989): 321-314.
- HERINGER, H. J. (2004), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen und Basel, Francke Verlag.
- HINNENKAMP, V. (1994), *Interkulturelle Kommunikation*, Julius Groos Heidelberg, Verlag (Studienbibliographien Sprachwissenschaft: Bd. 11)
- HU, A. (1999), “Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept”, in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10/2: 277-303.
- KNAPP, K., KNAPP-POTTHOFF, A. (1990), “Interkulturelle Kommunikation”, in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1: 1-5.
- KRUMM, H.-J. (2003), “Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation”, in: Bausch et al. (2003): 138-144.
- OKSAAR, E. (2003), *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart, Kohlhammer.
- PICHT, R. (1989), “Kultur- und Landeswissenschaften”, in Bausch et al. (1989): 54-60.
- RIEGER, M. (1998), “I tedeschi e la Germania: un’analisi degli stereotipi culturali”, in: *lend. lingua e nuova didattica*. Aprile 1998, 22-32.
- THOMAS, A. (Hrsg.) (1991), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*, Saarbrücken/Fort Lauderdale, Breitenbach.
- THOMAS, A. (Hrsg.) (1993a), *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen et al., Hofgreffe.
- THOMAS, A. (1993b), “Wie verhandelt man mit Chinesen? Warum erleben Amerikaner Deutsche als stur? Psychologie der Begegnung mit fremden Kulturen”, in *Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Universität Regensburg*, 2: 14-21.
- VOLKMANN, L., STIERSTORFER K., GEHRING W. (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.



# La didactique des langues et cultures étrangères comme lieu d'analyse privilégié des processus interculturels : la nécessaire pluri-interdisciplinarité

ALINE GOHARD-RADENKOVIC  
Université de Fribourg, Suisse

## Introduction

Lors de sa création académique en France en 1985, la didactique des langues étrangères dénommée officiellement “Didactologie des langues et des cultures étrangères” cherche à se distancer du caractère pragmatique des représentations attachées à la notion de “didactique” (Galisson: 2002; Porcher: 1995). Cette dénomination indique aussi la volonté de “scientifiser” le débat dans l’acquisition des langues et d’introduire la dimension culturelle dans leur apprentissage. La didactique des langues et cultures étrangères n’est pas une discipline ni un domaine : c’est un champ (Porcher: 1987 empruntant le concept à Bourdieu : 1984) constitué *de lieux institutionnels ou organisationnels* (structures de formation initiale, continue, publiques, parapubliques, privées, locales, étrangères, institutions à l’étranger, etc.), *d’acteurs* (décideurs, apprenants, enseignants, formateurs, conseillers, éditeurs, concepteurs, médiateurs, etc.), *de biens* (curricula, programmes d’études, méthodes, manuels, documents, discours didactiques, supports, équipements pédagogiques), *d’interactions et de luttes de position avec d’autres champs et au sein du champ même* (luttes politiques, linguistiques, migratoires, économiques, sociales, disciplinaires, académiques, scientifiques, etc.) De par cette conception, la didactique des langues et cultures est de fait *pluridisciplinaire* et aborde la diversité des problématiques qui constituent son champ selon une perspective pluridimensionnelle en recourant à des disciplines différentes, proches ou connexes.

Des explications socio-historiques président à l’introduction de la dimension (inter)culturelle dans l’apprentissage des langues. En effet, la didactique se préoccupait jusque dans les années 80 des apprentissages et des enseignements des langues et cultures étrangères comme des savoirs sociolinguistiques à didactiser. C’est avec l’intensification des programmes d’échanges européens et les bouleversements des frontières et des régimes dans les années 90 (annoncés par la Chute du Mur), entraînant de nouveaux types de “migrations” nationales et internationales, et donc de nouveaux types de publics et de nouveaux besoins, qu’une véritable

*révolution épistémologique* a bouleversé le champ de la didactique. Ainsi, de nouvelles problématiques se font jour : la diversité des modalités de communication inter-individuelle, la non évidence du rapport à l'autre, la multiplicité des situations d'entre-deux linguistique et culturel dans toute forme de communication et de mobilité, font que l'individu se trouve au cœur des préoccupations didactiques. Ces divers acteurs, le plus souvent bilingues, en quête de nouvelles appartenances dans leurs déplacements tant symboliques que spatiaux, font que la didactique doit recourir à des disciplines et des méthodologies autres que linguistiques qui lui permettent d'analyser la complexité des parcours des individus et celle des contextes linguistiques, culturels, politiques, sociaux dans lesquels ils évoluent. De ce fait, nous postulons que la didactique des langues et cultures étrangères est *un lieu d'observation et d'analyse privilégié des processus interculturels et des transformations identitaires des individus ou des groupes en situation de contacts.*

## **I. Les différentes conceptions de l'interculturel dans la didactique des langues : héritages**

### *1. Emergence de deux conceptions de l'interculturel*

Dans les années 80, deux grandes options didactiques s'imposent : celles de la compétence de communication et celle de la centration sur l'apprenant. C'est au cours de cette étape, que l'on appelle *ethnocommunicative*, qu'est apparu le *concept d'interculturel*. La définition qui en est donnée par le Conseil de l'Europe en 1986 est représentative de l'évolution des concepts qui coïncide avec les débats anthropologiques de l'époque fustigeant le culturalisme et la réification de la culture de l'autre. Son apparition coïncide également avec l'introduction sur la réflexion de l'enseignement des cultures dans le champ de la didactique, initiée par l'ouvrage de Geneviève Zarate: *Enseigner une culture étrangère*, 1985.

C'est à cette époque aussi que la didactique du Fle se dégage de l'emprise linguistique (elle abandonne définitivement la dénomination "linguistique appliquée") et ancre la réflexion de l'apprentissage/ enseignement des langues et des cultures dans le champ des sciences sociales : "L'emploi du mot interculturel, implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme de "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde" (Conseil de l'Europe : 1986)

Deux acceptions de l'interculturalité émergent :

- le modèle d'opposition entre le sujet et l'objet s'appuyant sur une *sociologie des cultures*, défendu par Louis Porcher (1986) comme un ensemble de pratiques culturelles à analyser selon des "approches objectivantes" ;

- le modèle de contact intersubjectiviste prôné par Martine Abdallah-Preteceille (1986) qui recommande "l'appropriation des cultures et des civilisations en privilégiant la notion d'approche alliée à une démarche plurielle et relativisée c'est-à-dire un processus actif d'appropriation mené par l'apprenant à partir d'un questionnement".

Si ces acceptions s'affirment sur le plan théorique, on ne les voit pas ou peu se concrétiser dans les manuels de langue ou de civilisation et encore moins dans les programmes d'études. Mais on les voit apparaître sous forme de propositions conceptuelles et méthodologiques de formation, dix ans plus tard, en termes de "savoirs, savoir faire, savoir être, savoir apprendre" développées par Michael Byram et Geneviève Zarate (1997) impliquant le développement *d'attitudes de décentration et de stratégies de conscientisation chez l'apprenant*.

L'évolution des concepts de l'interculturel montre que l'apprenant a été perçu, en un premier temps, comme un locuteur réceptacle passif de savoirs culturels catégorisés, pour devenir, en un deuxième temps, un apprenant culturé et enculturé, *un acteur actif de son apprentissage et co-auteur de sa définition sociale*.

## 2. Conceptions de l'interculturel dans les discours officiels sur les étrangers

Le terme "interculturel" dans les textes officiels européens était jusqu'au début des années 90 réservé aux immigrés et aux gens du voyage. Comme si les autres candidats à la mobilité (écoliers, étudiants, enseignants des programmes Socrates, expatriés dans les entreprises et dans les organisations internationales, etc.) échappaient aux questions de compréhension culturelle et d'adaptation sociale qui sont liées à tout déplacement dans de nouveaux contextes sociaux et culturels.

Une étude de Gisèle Holtzer (2000) montre comment dans les discours européens évoluent les différentes désignations des populations issues de l'immigration en fonction de l'évolution de leur statut dans les sociétés européennes. "Nommer l'autre, dit-elle, se nommer sont des actes linguistiques marqués d'idéologie qui reflètent les perceptions de la réalité sociale". Ainsi, dans les discours du Conseil de l'Europe, les désignations de l'autre, de migrants à communautés immigrées et minorités ethniques, mis en parallèle contrastif avec communauté autochtone, sociétés européennes,

évoluent vers des représentations combinant reconnaissance de l'autre et traits différenciateurs (inégalité, extériorité). Nous retrouvons ce même exemple d'extériorité et de marginalisation dans les discours institutionnels suisses, québécois par rapport aux nouveaux arrivants, que l'on perçoit difficilement intégrables parce que "non européens" (Gohard-Radenkovic: 2004).

Cette catégorisation binaire "Eux – Nous", "autochtones – étrangers", des discours ministériels, qui prônent par ailleurs le respect de la diversité culturelle et linguistique, s'appuie en fait sur une interprétation culturaliste (ou ethnicisation) des groupes en présence qui ne leur donne que peu de chances d'intégration dans le pays d'accueil puisque ces groupes sont renvoyés à leur seule appartenance nationale ou culturelle d'origine. En fait les discours officiels produisent de la *différenciation discriminante* tout en prônant la reconnaissance de la différence linguistique et culturelle. Les programmes mis en place pour la reconnaissance de la pluralité en didactique du Français langue seconde dans les classes d'accueil ou dans des formations pour adultes migrants, ou plus largement dans le secondaire pour *sensibiliser les élèves à la différence*, sont peu convaincants et restent à l'état de vœu pieu.

### 3. Conceptions de l'interculturel dans les discours officiels sur l'étudiant de mobilité

C'est autour de la notion de "compétences interculturelles" et de leur évaluation que les enjeux et luttes de position se jouent depuis plus de dix ans dans la didactique des langues et de manière aiguë de nos jours. A travers les principes européens, le Cadre de référence commun européen des langues, et les discours didactiques qui l'accompagnent, se profile de plus en plus une conception "politiquement correcte" de l'étudiant européen.

Dans son ouvrage, Vassiliki Papatsiba (2003) montre bien comment s'est élaborée, depuis la fin des années 80, une conception de l'étudiant de mobilité qui sous-tend deux conceptions:

- *une conception économique et professionnelle de la mobilité*
- *une conception pédagogique de la mobilité mettant en jeu un ensemble de compétences*

Pour développer ce *capital humain* potentiel et en vue de créer une dynamique européenne fondée à la fois sur le renforcement de la cohésion sociale et le développement d'une compétitivité économique, les idéologues de l'Union européenne investissent dans l'éducation et dans l'acquisition de diverses compétences au service de ce double objectif, essentiellement à travers des programmes de mobilité.

La Commission européenne rectifie toutefois en 1996 ces priorités pragmatiques et propose une autre conception plus humaniste : la formation

à la “citoyenneté européenne” qui se traduit par un “label” étudiant : “Ce label prend en compte trois types de caractéristiques : la compétence linguistique, la compétence d’adaptation à un nouvel environnement et la compétence en matière académique ” (Papatsiba: op. cit). Si les principes ont nettement évolué d’une conception économique vers une conception humaniste de la mobilité, c’est-à-dire supposés prendre en compte les enjeux culturels et identitaires qui se jouent chez et entre les individus lors d’un séjour à l’étranger, nous pouvons craindre toutefois des dérives idéologiques qui ponctuent certains textes tant didactiques que politiques.

Nous citerons pour exemple un extrait de l’Introduction de Michael Byram à son ouvrage collectif *La compétence interculturelle* (2003):

“Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l’un des buts de l’enseignement linguistique, c’est agir de manière normative. Etre compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d’une *façon moralement souhaitable* et faire de la compétence interculturelle un objectif de l’enseignement linguistique *signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire*. On peut faire ensuite appel à des normes explicites, par exemple, les standards normatifs des droits de l’homme, mais ceci suppose un accord sur les normes que l’on doit créer de nouveau dans chaque contexte où l’enseignement des langues a lieu ”.

Ces termes font directement écho aux principes européens de *good governance et de good/best practices* à tous les niveaux de la vie publique et de la vie économique. Cette moralisation du débat politique et, dans la foulée, du débat éducatif traduit en fait la mauvaise conscience européenne devant l’incapacité à intervenir dans les conflits armés dans l’Europe des Balkans tout en occultant dans ces mêmes discours les rapports de force hérités de l’histoire, les nouvelles hiérarchies et les nouvelles confrontations en émergence. Ces phénomènes de crispation morale nous éloignent radicalement d’une appréhension “objectivée” de la pluralité culturelle et sociale.

## **II. Les conceptions actuelles de l’interculturel: un renversement de perspective épistémologique**

### *1. Une anthropologie de l’impensé*

Dans ces définitions du candidat à la “mobilité” et des compétences “interculturelles” qu’il doit/devrait acquérir à travers son expérience de mobilité, on assiste actuellement à deux courants qui sont en lutte au sein la didactique des langues :

*un phénomène de crispation applicationniste* : à travers la standardisation

des compétences culturelles et interculturelles sur le modèle de l'évaluation des compétences linguistiques du *Portfolio européen des langues*. Cette standardisation, appelée aussi harmonisation, nous amène à la fois à une décontextualisation et une neutralisation de l'expérience individuelle et collective de mobilité.

*un phénomène de raidissement moral*: il ne s'agit pas de remettre en question les valeurs morales mais la moralisation des valeurs. En effet ces discours s'appuient sur des valeurs morales "évidentes", "acquises de fait", telles que celles de civisme, de respect de la diversité, tolérance, compréhension de la différence, ouverture à l'autre, etc. non discutées ou du moins peu interrogées en amont dans leur complexité et leur ambiguïté

Or, nous l'avons vu, l'étude de ces mobilités d'une société à une autre et au sein d'une même société, oblige à des questionnements et des outils d'analyse permettant d'explorer la pluridimensionnalité et la complexité de ces processus. Elle remet de facto en question les notions de "compétences (inter)culturelles" réduites jusqu'ici à celles de compétences fonctionnelles de communication en langues. La nécessité de mettre en place un appareil conceptuel de résistance scientifique contre les discours idéologisés ou discours ordinaires sur la notion d'interculturel devient urgente. C'est pourquoi, les didactologues se sont donné pour priorité de recontextualiser et de revisiter les apprentissages/enseignements des langues et des cultures selon des approches d'analyse empruntées aux sciences sociales. Un renversement de perspective épistémologique marque les débats actuels de notre champ.

Pourquoi la recherche actuelle s'appuie-t-elle sur l'anthropologie, la socio-ethnologie, la psychosociologie ou la micro-sociologie ? Selon François Laplantine (1987), ce sont des disciplines qui se donnent et nous donnent les moyens d'analyser le rapport à l'autre grâce à :

- la construction d'un certain nombre de concepts
- la constitution d'un savoir de réflexion et d'observation ;
- *une problématique majeure, celle de la différence ou le rapport à l'impensé*
- une méthodologie d'observation et d'analyse: la méthode inductive et interprétative.

Or la didactique (mais pas seulement) reproduit ce rapport construit à l'autre, cette interrogation constante qui s'articule autour de la connaissance de la diversité, de la pluralité, la reconnaissance de l'autre différent. Elle est au cœur de cette problématique : *penser l'autre, c'est penser l'impensé*. Notre rôle est donc de dévoiler *cet impensé*.

## 2. Une anthropologie de la mobilité et de l'altérité

Cette conception de l'autre comme individu non seulement "mobile" mais aussi aux "identités mobiles" rejoint les conceptions anthropologiques illustrées par Jean-Lou Amselle (1990) et Christian Giordano (2003) : une conception de la culture, non pas comme des relations entre des entités figées, mais comme résultante d'une dynamique entre groupes minoritaires et groupe majoritaire ; une conception d'une interculturalité comme un ensemble de processus identitaires s'intéressant notamment par une analyse des espaces d'invention ou de (re)définition de l'autre et de soi décrits notamment par Jean-Claude Kaufmann (2004) dans des contextes sociaux eux-mêmes en redéfinition permanente.

La notion d'interculturalité est donc abordée comme un processus interactif entre des individus et des groupes avec des concepts, et méthodes d'analyse s'appuyant notamment sur l'anthropologie de la communication (Winkin: 2001), sur l'anthropologie de l'altérité ou la sociologie de l'altérité comme le propose Geneviève Zarate (2003) et une sociologie de la mobilité/des mobilités selon le titre du récent ouvrage de John Urry qui interroge les micro-mobilités en articulation avec les macro-mobilités (2005).

En ce qui concerne notre champ, ces approches remettent en question la conception d'apprentissages linguistiques et culturels, par niveaux de compétences compartimentés aux progressions quasi linéaires. Elles remettent également en question les représentations préconstruites de l'autre – ou de ce que l'autre "pas tout à fait européen" – doit devenir, fondée sur celle du Soi européen démocratique: c'est un discours à caractère ethnocentrique et idéologique qui n'est pas si éloigné de cette vision du Moi occidental civilisé et de l'autre "non occidental" non civilisé du XIXe siècle, que les discours politiques actuels ont tendance à reproduire. Une conception dynamique de l'interculturalité nous engage à démystifier ce qui paraît naturel ou naturalisé et à nous décentrer par rapport aux valeurs que nous pensons "évidentes".

La didactique va donc repenser la notion d'interculturel comme *une grammaire de la pluralité des appartenances et la complexité des trajectoires individuelles ou collectives*, des expériences du proche et du lointain, de la situation d'entre-deux linguistique et culturel en situation de contacts ou de confrontation. Pour ce, elle s'est appropriée les approches qualitatives de l'anthropologie ou de la socio-ethnologie : analyse d'entretiens biographiques, de récits de vie, de romans autobiographiques, mais aussi observations de situations, d'interactions, de comportements, etc. permettant l'interprétation en profondeur (*thick description* selon Clifford Geertz : 1986) à un *niveau micro-dimensionnel des logiques et stratégies des individus, des familles ou*

*des groupes*. Ces approches sont largement développées, depuis un certain nombre d'années, dans le cadre du laboratoire de recherches dirigée par Danielle Lévy de l'Université de Macerata.

Cette posture scientifique nous amène à analyser des dynamiques sociales (psychosociales) d'individus ou de groupes dans les situations de déplacement subies ou choisies pour des raisons aussi diverses qu'économiques, politiques, éducatives, culturelles, touristiques, voire virtuelles etc. La didactique est autant concernée aujourd'hui par les publics captifs d'une institution que par les publics non captifs : comme les expatriés dans les entreprises ou administrations, les émigrés, les coopérants volontaires d'ONG, les médiateurs interprètes culturels intervenant dans des services sociaux ou scolaires : *bref tout public ayant à faire avec cette expérience du déplacement tant linguistique, culturel, professionnel, social, que ce soit la sienne ou celle de l'autre*. L'objectif de ces analyses est de *cartographier* les parcours des individus dans l'espace et le temps; *d'identifier* les transformations des représentations, valeurs, normes, pratiques, comportements; *d'interpréter* les bricolages identitaires ou "métissages identitaires" (Calari Galli, Londei et Soncini Fratta : 2005) qui s'élaborent dans des situations de contacts ou de cohabitation; enfin de *cerner* la constitution évolutive d'un "capital social et culturel" participant à ce que Elizabeth Murphy-Lejeune désigne par "capital de mobilité" (2003).

### 3. *Une sociologie des logiques des institutions versus logiques des individus*

Mais cette micro dimension doit être croisée avec d'autres dimensions. En effet, les contextes politiques, linguistiques et économiques, les différentes situations de mobilité doivent être également analysés dans leurs dimensions cachées comme *les hiérarchisations, les rapports de domination, les rapports de force entre les langues, les catégorisations officielles de l'autre, souvent héritées de l'histoire des liens entre des pays*, impliquant de facto des inclusions et des exclusions sociales et pouvant engendrer des écarts, des tensions ou des conflits: il nous faut identifier en quelque sorte les espaces non pas d'intégration mais d'intégrabilité des sociétés et les effets que les politiques linguistiques ou politiques d'immigration ont sur les parcours des individus. Des études menées, notamment par le groupe de recherche dirigé par Geneviève Zarate, s'intéressent ainsi à l'articulation entre *les stratégies et logiques des individus et les enjeux et logiques des institutions ou organisations* (Zarate et Gohard-Radenkovic: 2004).

Deux autres niveaux sont donc investigués : *un niveau macro-dimensionnel* s'appuyant sur une sociologie des logiques politiques,

institutionnelles ou organisationnelles à travers les discours que les acteurs-décideurs ou des acteurs-relais (les clercs relayant la *doxa* ou discours dominant) portent sur les acteurs de la mobilité et comment ces derniers développent leurs propres stratégies au sein des ces structures, le plus souvent contraignantes (Papatsiba : 2004; Yanaprasart : 2004); un *niveau mésodimensionnel* qui propose l'analyse d'objets de médiation pédagogiques, produits des mesures éducatives officielles, qui véhiculent les catégorisations de l'Autre versus de Soi, des espaces à la fois de fermeture et d'ouverture : ex. curricula, manuels, supports "authentiques" comme affiches publicitaires, films documentaires ou de fiction, Forums de discussion sur Internet, etc. comme cela a été étudié dans le cadre d'un projet européen sur trois ans (Zarate et alii : 2003); un *niveau mésodimensionnel* qui propose aussi l'analyse de lieux pédagogiques, produits de politiques linguistiques à grande ou petite échelle: échanges éducatifs dans le cadre de programmes européens pour une "meilleure connaissance et reconnaissance de l'autre" (Triantaphyllou: 2001) ou dans le cadre d'une mobilité intercantonale pour une meilleure "intercompréhension linguistique" (Ogay: 2000) ou d'autres lieux comme ceux investigués dans le numéro du *Français dans le monde* intitulé "Médiation et didactique des langues et des cultures" (Lévy et Zarate: 2003). Ces objets et lieux de médiation pédagogique constituent en quelque sorte l'"arrière-boutique de la gestation des racismes et des discriminations", selon l'expression de l'ethnologue Altan Gokalp, mais aussi les lieux de création de nouveaux espaces d'appréhension de l'autre et de soi.

## Conclusion

Il apparaît clairement que le champ de la didactique des langues et des cultures est, de par ses objectifs scientifiques, *pluridisciplinaire* et s'appuie sur des démarches réflexives, systémiques et interprétatives qui permettent d'explorer ces différentes problématiques à différents niveaux comme un "fait social total" (Mauss : 1997; 1950). Il s'agit bien de questionnements à divers niveaux d'appréhension de l'interculturalité qui interviennent dans la notion d'apprentissages, de communication plurilingue et de contextes pluriculturels des différents acteurs sociaux en situation de mobilité volontaire ou forcée, en situation de mobilités ou d'immobilités. Cette didactique s'inscrit dans de *nouvelles relations interdisciplinaires* qui marquent les dernières décennies de l'évolution universitaire ("de l'Un au Multiple et du Multiple au Complexe", dira Kesteman : 2004) traduisant la complexification des "réalités sociales" et celle de leur étude. Nous l'avons vu, ce champ emprunte aux concepts et méthodologies des sciences humaines et sociales (ex. ethnologie,

anthropologie culturelle, ethno-socio-histoire, sociologie des institutions, des politiques linguistiques, psychosociologie, ethnométhodologie, etc.), qui concourent à analyser les dimensions évoquées plus haut. Davantage encore, la condition même de l'interdisciplinarité du champ est d'élaborer des liens nationaux et des réseaux transnationaux qui peuvent s'appuyer sur les travaux menés par des chercheurs d'autres disciplines et d'autres pays ou s'inscrire dans des équipes de recherche aux configurations plurilingues, pluriculturelles et pluridisciplinaires, comme, par exemple, le projet international du *Précis critique du plurilinguisme et du pluriculturalisme/Critical Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* tente de la mettre en œuvre.

La didactique a toutefois une mission bien précise: celle de la professionnalisation des différents acteurs du champ qui se trouvent au cœur des enjeux linguistiques et sociaux actuels: ex. cadres éducatifs, conseillers pédagogiques, enseignants de langues auprès de publics captifs et auprès de publics non captifs comme les adultes migrants, formateurs dans les entreprises ou organisations internationales, interprètes médiateurs culturels dans les organismes administratifs, sociaux et caritatifs, etc. On ne peut prétendre ni à la cohésion sociale, ni à l'intercompréhension linguistique et culturelle, ni à l'attitude citoyenne transnationale, sans cette conscientisation des différents acteurs à la pluridimensionalité des problématiques. La prise en compte de la complexité des processus interculturels et celle des processus identitaires individuels ou collectifs qui leur sont étroitement liées, se trouvent en effet au cœur de la dynamique des apprentissages des langues étrangères et des déplacements symboliques qu'ils engendrent.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCELLE, M. (1986). "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations", in *La civilisation* (coord. par Porcher, L.). Paris: DDLE / Clé international.
- AMSELLE, J.-L. (1990). *Logiques métisses*. Paris: Petite Bibliothèque / Payot.
- BOURDIEU, P. (1984). *Le sens pratique*. Paris: Le sens commun / Les Editions de Minuit.
- BYRAM, M. (2003) (coord. par). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. et ZARATE, G. (1997). The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching, Strasbourg: Council of Europe.
- CALLARI GALLI, M., LONDEI, M. et SONCINI FRATTA, A. (2005) (a cura di). *Il Meticcio culturale*. Luogo di Creazione, du nuove identità o di conflitto?, Bologna: Clueb.
- GALISSON, R. (2002). "Préambule: est-il fou ? est-il sage ?", *Etudes de linguistique appliquée*, Juill.- Sept., Comment peut-on être didactologue ? (coord. par Galisson, R.). Paris: Didier Erudition.
- GIORDANO, C. (2003). "Préface", in *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels* (éd. par Gohard-Radenkovic, A., Mujawamarija, D. et Perez, S.). Bern: Transversales / Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). "Représentations des 'nouveaux arrivants' et enjeux de leur intégration au Québec", in *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*, (coord. par Murphy-Lejeune, E.), *Interculturel / Francophonies* n° 5, Juin- Juill. Lecce (Italie): Alliance française.
- HOLZER, G. (2000). "La désignation des populations issues de l'immigration dans les discours institutionnel européen: évolution des représentations (1970-1990)", in *Les défis migratoires* (sous la dir. de Centlivres, P. et Girod, I.). Zürich: Editions Séismo.
- KAUFMANN, J-C (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- KESTEMAN, J.-P. (2004). "L'un, le multiple et le Complexe. L'Université et la transdisciplinarité". *A contrario*, Vol. 2 – n°1, Revue interdisciplinaire de sciences sociales. Lausanne: Editions Antipodes : 89-108.
- LAPLANTINE, F. (1897). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Clefs / Seghers
- LEVY, D. et ZARATE, G. (coord. par) (2003). "La médiation et la didactique des langues et des cultures", *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, Janv. Paris: FIPF / Clé international.
- MAUSS, M. (1997, 7<sup>ème</sup> éd. ; 1950, 1<sup>ère</sup> éd.), *Sociologie et anthropologie*. Paris: Quadrige / PUF.
- MURPHY-LEUJEUNE, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Essais / Crédif / Didier.
- OGAY, T. (2000). *De la communication à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Bern: Transversales / Peter Lang.
- PAPATSIBA, V. (2004). "La construction des compétences à l'heure de la mobilité. Tensions entre conceptions européennes, régionales et individuelles", in *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte* (coord. par Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A.), *Les Cahiers du CIEP*. Paris: Didier.

- PAPATSIBA, V. (2003). *Des étudiants européens: "Erasmus" ou l'aventure de l'altérité*. Bern: Transversales / Peter Lang.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP / Hachette Education.
- PORCHER, L. (1987). *Champ de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris: Essais / Crédif / Didier.
- PORCHER, L. (1986). *La civilisation*. Paris: DDLE / Clé international.
- TRIANAPHYLLOU, A. (2001). *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Bern: Transversales / Peter Lang.
- URRY, J. (2005). *Une sociologie des mobilités*. Paris: Armand Colin.
- YANAPRASART, P. (2004), "L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ?", in La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte (coord. par Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A.), *Les Cahiers du CIEP*. Paris: Didier.
- ZARATE, G. (2003). "Sociologie de l'altérité" Chap.2: Champs et méthodologies de référence, in *Médiation culturelle et didactique des langues. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* (coord. par ZARATE, G av. GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D. et PENZ, H.). Graz (Autriche): CELV - ECML / Conseil de l'Europe.
- ZARATE, G. (1985). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A.(coord. par) (2004). La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte, *Les Cahiers du CIEP*. Paris: Didier.
- ZARATE, G (coord. par) av. GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D. et PENZ, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Graz (Autriche): CELV - ECML / Conseil de l'Europe.

## Lingua spagnola plurinazionale e culture nazionali: un approccio interdisciplinare

SUSANA BONALDI  
Università di Bologna

Nell'area territoriale americana della conquista ispanica, si sovrappongono culture dei popoli originari, indigeni, culture dei conquistatori e dei primi discendenti, culture di origine africana e, contemporaneamente e successivamente, culture di diverse origini europee. Inoltre possiamo trovare nuclei di varie dimensioni dei più lontani origini, dalla Cina, alla Siria, al Pakistan, ecc. Le popolazioni e le culture si sono sovrapposte interagendo, sia per repulsione che per mescolanza, e questo all'interno di un singolo paese; i rapporti tra queste culture si sono differenziati a causa del contesto sociale e storico che hanno trovato all'arrivo. Gli atteggiamenti e i contatti variano se le popolazioni originarie sono state sottomesse o integrate; oppure, se la zona di arrivo ha delle caratteristiche derivate dalla occupazione di territori semidesertici, spopolati, o di territori con popolazioni nomadi, espulse o emarginate, che devono essere ripopolati e appropriati, le zone di 'frontiera'.

La carenza di studi antropologici e linguistici sulle popolazioni, coordinati in progetti interdisciplinari nazionali, non permette di affermare, con certezza e oggettività, che in una determinata regione ci siano caratteristiche linguistiche-culturali derivate soltanto dal contatto tra le popolazioni originarie, gli schiavi africani e i colonizzatori ispanici. Inoltre, la diversità molecolare delle popolazioni originarie, e la diversità delle origini dei conquistatori, crea molti problemi quando si vuole arrivare a una definizione di zone omogenee. Si dovrebbe ripartire da queste affermazioni di Lope Blanch:

Debido a la enorme extensión territorial de la mayoría de los países hispanoamericanos, es evidente que la cartografía lingüística debería hacerse en América por regiones, no por naciones enteras. [...] Naturalmente, también, que para levantar esos futuros atlas regionales será preciso determinar de antemano –siquiera sea provisionalmente– cuáles son las distintas regiones dialectales de cada país o de cada zona del continente americano.<sup>1</sup>

Sebbene sia stato ripetutamente ricordato che nel fare una delimitazione

---

<sup>1</sup> J. M. Lope Blanch (1967), *El español de América*, Ediciones Alcalá, Madrid, p. 23-24.

regionale si debbano abbandonare le classificazioni fondate sulle impressioni o i sospetti, dopo qualche decennio, non si riesce ad affrontare uno studio che porti avanti la stessa metodologia, e che possa fornire un risultato in meno di dieci anni. I progetti in corso, per l'area americana, si soffermano sulle varietà sociali o sulle lingue di sostrato o di adstrato; spesso la ricerca è stata impostata in modo asimmetrico, per tutti i fenomeni linguistici studiati si riscontrano confronti tra la lingua colta o scritta secondo la norma in Spagna e le varietà locali, rurali, colloquiali, in zone a volte poco rappresentative o, per esempio, sui testi della letteratura nazionalista, che costruiva un linguaggio "gauchesco" (sul/del 'gaucho' delle 'pampas').

A questo proposito María Valero concorda con Buesa ed Enguita sul fatto che:

[...] a la hora de caracterizar el léxico de América, es necesario tener en cuenta las hablas cultas y urbanas, olvidadas por la dialectología del pasado ; no hay duda de que el afán por lo pintoresco fomentó la idea del rusticismo vulgar americano, olvidando el cuidado con que suele usarse la lengua en América.<sup>2</sup>

Si dovrebbe fare una revisione di alcune ricerche, perché non soltanto sul lessico si possono fare commenti critici, ma anche sui tratti fonetici; per esempio, forse la tendenza al confronto Spagna – America ha portato a riferire alcune delle varietà riscontrate ai più dispersi tratti fonetici trovati in Spagna, quando in alcune zone potrebbe essere un fenomeno caratterizzante di lingue indigene locali.

La predeterminazione in tempi lontani di un'area così complessa e poco conosciuta, come l'America latina, ha avuto come conseguenza l'estensione di un metodo di ricerca dei tratti linguistici americani corrispondenti ai dialetti della penisola, confrontandoli e classificandoli secondo gli usi in quel periodo in Spagna, e quindi, trovando un numero considerevole di cosiddetti arcaismi, al punto che per molto tempo si è pensato che lo spagnolo in America fosse caratterizzato dagli 'arcaismi' e dagli 'indigenismi'. Negli ultimi tempi, senza aver perso questa iniziale impostazione, le ricerche hanno il proposito di un confronto universale, introducendo concetti quali 'panamericanismo' e 'panispanismo'.

L'impresa di Manuel Alvar, i suoi studi sullo spagnolo in America, è immensa, infinita; così come gli studi di Lope Blanch e tutte le ricerche che hanno voluto affrontare la complessità di una lingua diffusa in centri distanti, non soltanto geograficamente o culturalmente, ma anche distanti

<sup>2</sup> M. Vaquero de Ramírez (2003), *El español de América II*, Morfosintaxis y Léxico, Arco Libros, Madrid, p. 43.

per la scarsità di interrelazione e di comunicazione. Un linguista di Puerto Rico o del Cile, ha dovuto lavorare sui testi scritti prodotti in altri paesi, e se certamente non è possibile fare verifiche sul campo per ogni studio sulle varietà utilizzato come fonte, oggi, per quanto riguarda alcuni aspetti già registrati potremmo fare consultazioni nelle diverse zone, per evitare che alcuni errori trasmessi nel passato e ripresi nel presente, siano tramandati al futuro come risultato di ricerche consolidate.

Possiamo segnalare il caso di ‘aguacate’ e di ‘palta’ (avocado), che contribuisce alla molteplicità di varietà, nel senso che non soltanto sono termini provenienti da lingue indigene, ma che non si è imposto uno di essi su tutto il territorio ispanoamericano e che nella lingua comune, secondo i paesi, viene usato l’uno o l’altro, quindi, le varietà in America, possono essere internazionali, regionali, locali, ma perlopiù vengono considerate tutte come di uso generale ispanoamericano, e quando uno dei vocaboli è stato incluso nel dizionario spagnolo, di uso generale ispanico.

Nel manuale che abbiamo citato di María Vaquero, che si presenta come il risultato di uno studio approfondito, con finalità didattica, ‘aguacate’ si trova nel breve elenco di parole di origine nahuatl, senza nessuna spiegazione, è un termine considerato di uso generale ispanico; mentre nell’elenco degli indigenismi dal quechua o quichua, compare ‘palto’ ‘árbol de aguacate’,<sup>3</sup> e il suo frutto, la ‘palta’. Qui si visualizza un problema derivato dalla necessità di organizzare logicamente un mondo linguistico-culturale troppo complesso, partendo dalla divisione in zone predeterminate. La descrizione sintetica che precede il gruppo di parole provenienti dal quechua, informa che alcune di esse sono di diffusione generale in America, e siccome è stata anche descritta questa lingua come lingua viva, parlata da diversi milioni di abitanti, in maggioranza bilingui, in una estensione territoriale che va dall’Ecuador fino al Cile, dal Pacifico fino alle Ande, possiamo dedurre che il termine ‘palta’, non essendo di uso generale in spagnolo, poiché viene definito dal vocabolo ‘aguacate’, sia di uso ristretto alle zone bilingui, quelle con popolazione indigena, le zone andine; ebbene, è il termine usato non soltanto in Argentina, dove non si conosce ‘aguacate’, così come in Messico non si conosce il termine ‘palta’.

Il commento fatto a questo problema che rileviamo, non è in assoluto una critica all’autrice, che certamente ha utilizzato le fonti documentarie esistenti, bensì una considerazione generale che evidenzia le difficoltà insite nell’affrontare come un universo omogeneo, un oggetto che può essere parzialmente lingua comune, o generale, soprattutto nell’uso della lingua

3 “Ivi”, p. 46.

colta, scritta, ripulita dai regionalismi, ma che si dimostra assai variegato e poco conosciuto ancora nelle proprie varietà nazionali. Parafrasando il titolo di Alvar, *Lo spagnolo delle due rive*, al di là e al di qua dell'Oceano, bisogna interagire molto, e con discussioni metodologiche e politiche.

### **America latina, Ispanoamerica, Iberoamerica**

Se ci domandiamo cosa significa America latina, dovremo rispondere che non sappiamo esattamente cosa significa America Latina; e le denominazioni Ispanoamerica, o Ibero - america, che dovrebbero essere descrittive e riferite alla comunità linguistica, sono anch'esse connotate storicamente.

Queste denominazioni composte ci danno una prima risposta, da un lato abbiamo Latinoamerica o America latina, la cui origine si situa in Francia, di uso molto frequente in Latinoamerica; dall'altro, Ispanoamerica il nome utilizzato di preferenza nell'area ispanica, che include gli ispanisti e gli ispano - americanisti.

In Europa, il nome America, indica quasi esclusivamente gli Stati Uniti d'America, quindi, il nome America latina è stato creato per contrapporre latino a anglo, e forse per definire la differenza di cultura e di storia sulla base delle origini dei colonizzatori. In questo modo si è imposto un concetto che dovrebbe far partecipi di una stessa cultura tutti gli abitanti dell'area latinoamericana, riuniti dalla cultura latina.

Ispanoamerica, invece, dovrebbe definire la zona del continente americano di lingua spagnola, mentre Iberoamerica si richiama alle zone di dominio Iberico, la Spagna e il Portogallo in America.

La denominazione 'ispanoamerica' potrebbe essere definita partendo dalla lingua comune, con il significato di 'paesi ispanofoni dell'America'; ma si potrebbe riferire anche ai paesi americani di origine ispanica; il primo significato, che fa prevalere la condivisione della stessa lingua, riceve una accettazione più generale, per il secondo, invece, diventa necessaria una riflessione ulteriore. Il Dizionario della Real Accademia Española (DRAE) porta le seguenti accezioni:

hispano, na.

(Del lat. Hispanus).

1. adj. Pertenciente o relativo a Hispania.
2. adj. español. Apl. a pers., u. t. c. s.
3. adj. **Pertenciente o relativo a las naciones de Hispanoamérica.**
4. adj. Pertenciente o relativo a la población de origen hispanoamericano que vive en los Estados Unidos de América.
5. m. y f. Persona de ese origen que vive en los Estados Unidos de América.

hispano-.

(De hispano).

1. elem. compos. Significa ‘español’. Hispanófilo, hispanoamericano.

(Real Academia Española © Todos los derechos reservados)

1. agg. Appartenente o relativo alla Hispania, riferimento storico.
2. agg. Spagnolo, Appl. A pers., u.t.c.s. (anche sostantivo)
3. agg. Appartenente o relativo alle nazioni dell’Ispanoamerica.
4. agg. Appartenente o relativo alla popolazione di origine ispanoamericano che abita negli Stati Uniti d’America.
5. m. e f. Persona di quell’origine che abita negli Stati Uniti d’America.

Dalle accezioni proposte ne deriva una interpretazione riduttiva della complessità culturale dei paesi latinoamericani, una assimilazione nel nome composto ispanoamericano di una miriade di significati, connotazioni storiche, una molteplicità di contesti culturali e geografici, che si esprimono attraverso la stessa lingua, ma che non si possono considerare soltanto ispanici, o portatori di una cultura spagnola. L’uso ambiguo di ispanico, in determinati contesti provoca conflitti, ad esempio, negli Stati Uniti d’America, gli spagnoli non vogliono essere confusi con gli ispanici, che in quel contesto sociale sono gli immigrati ispanoamericani.

### **Lingua policentrica, concetti monocentrici: arcaismi, americanismi**

Questi concetti sono problematici perché si utilizza ‘arcaismo’ riferendosi ad un centro metropolitano, nei confronti delle colonie; centro della lingua e del potere politico.

Gli arcaismi lo sono in quanto non rispondono alla norma o alla lingua comune o ‘generale’ di un centro unico, storicamente situato quale il ‘proprietario’ del diritto di stabilire le norme e le politiche linguistiche; ossia, il ‘proprietario’ della lingua. Nei secoli, però, si è costituito in ogni paesi latinoamericano una norma nazionale, che di solito coincide con la lingua colta delle città capitali, e si sono avute anche diverse politiche linguistiche. La lingua ‘generale’ dovrebbe essere costituita dalla coesistenza delle varietà nazionali, configurandosi come una lingua ‘plurinazionale’, per forza ‘standard’, il quale potrebbe essere proposto con la seguente tesi di Demonte:

En el momento presente de la lengua y la gramática del español el concepto de norma es a mi juicio inseparable del de lengua estándar [LE], la materia impalpable de la variación. Lo es por varias razones. En primer lugar porque la LE no refleja ya un patrón de dominio de un dialecto sobre otro, sino un patrón de complementariedad y coherencia, como luego diré. Lo es también porque la estandarización, por así decir, acoge cordialmente la variación: “debilita” los aspectos que podrían generar más conflictos –los rasgos fonéticos (los acentos), prosódicos y léxicos- y mantiene la variación que tiene justificación en la historia y en el sistema de la lengua: la variación en los fenómenos sintácticos y morfológicos.<sup>4</sup>

Non è più possibile pensare a far irraggiare la norma dall’alto di un unico centro. Perciò la classificazione del lessico, fino a poco tempo fa organizzata come lessico comune, spagnolo, e regionalismi, chiamati “americanismi” o di uso in America, è passata per diversi tentativi di rappresentazione nella ricerca di maggior precisione e corrispondenza con i cambiamenti storici e con il progredire degli studi dialettali. Sui dizionari la indicazione geografica è stata all’inizio per zone, per esempio, a Amér., si è aggiunto il raggruppamento di due o tre paesi, Argent. e Bol., Guat. e Méj., Amér. Central, Amér. Merid., e anche l’uso in singoli paesi, eccettuata la Spagna.

Il dizionario della Real Academia Española ha introdotto nelle ultime edizioni la denominazione *Esp.* per indicare che è di uso in Spagna, rispondendo alle sollecitazioni che da anni vengono presentate nei congressi da illustri professori e ricercatori, e che è stata anche una delle questioni più spinose, perché mette in evidenza che è finito il periodo di accentramento e di normativa escludente; le voci del dizionario, rafforzavano l’idea dello spagnolo comune e corretto, le forme ‘prestigiose’ erano quelle preferite in Spagna; mentre i vocaboli marcati dello spagnolo regionale, erano invece percepiti come forme regionali, meno corrette. Sarà molto difficile procedere alla revisione per quanto riguarda il lavoro precedente, ma se la collaborazione con le istituzioni e accademie della lingua nazionali sarà paritaria, nel senso che i rappresentanti siano egualmente specialisti ed esperti in politica e pianificazione linguistica, e se la metodologia nell’ambito dialettologico e grammaticale sarà orientata sulla ‘correzione politica’ e sulla descrizione della lingua in tutte le sue varietà colte, evitando i giudizi di valore, questo dizionario potrebbe diventare un’opera di consultazione più credibile e, se come dicono gli stessi studiosi spagnoli, tra i quali Lapesa, il dizionario della Real Accademia è più conosciuto negli altri paesi ispanofoni che in Spagna, dove dovrebbe essere più diffuso. Non è un dizionario dell’uso dello spagnolo attuale, ma, come mi aveva detto Lore Terracini, le commissioni

<sup>4</sup> “Ivi”, p. 7.

della Real Accademia si riuniscono per ‘fabbricare parole’, e alcune di queste parole ‘fabbricate’ nel passato o recentemente, dovrebbero essere emendate, lavoro che già si realizza, come vedremo nell’esempio che ho inserito qui, ma che potrebbe essere svolto più adeguatamente riflettendo sui significati che può avere la proposta di ‘unità nella diversità’ in ciascuno dei paesi che dovrebbero esserne partecipi.

Unità nella diversità, a differenza dell’unità della lingua che doveva difendersi e imporsi, ‘erradicando’ le varietà ‘periferiche’ o regionali, fa riferimento al riconoscimento delle varietà, e quindi si pone come luogo di interscambio e di accettazione di modifiche con le modalità che dovranno essere stabilite. Dall’unità nella diversità discende la necessità di collaborare nella elaborazione della lingua standard ‘internazionale’, e per farlo bisogna sapere cosa significa standard, perché spesso tratta di normativa e di grammatica, e si tende a parlare di uso ‘non corretto’. Sulle considerazioni riferite agli usi ‘non corretti’ Violeta Demonte afferma che sono proprie dell’ordine giuridico, o del terapeutico, e non del linguistico, e aggiunge:

Por último, tales consideraciones podrían resultar inconvenientes cuando tratamos de lenguas extensas e internacionales, como es el caso del español, cuya unidad se aspira a mantener por encima de todo. No olvidemos que uno de los dogmas casi sagrados de la política lingüística tradicional y actual sobre el español es el de la unidad en la diversidad.<sup>5</sup>

La unità nella diversità presuppone una lingua standard condivisa, che di solito non risulta descritta da nessuna parte, come dice Demonte, e che:

[...] nadie se atreve demasiado, al menos en este momento de corrección política, a pronunciarse sobre qué opción léxica o de pronunciación ha de considerarse como más prestigiosa. Esto se debe a que la LE (Lengua Estándar) es un objeto que por definición está sempre incompleto –en proceso de configuración y pactando consigo mismo-. Es susceptible de cambios que dependen más de la voluntad de los usuarios que de propiedades objetivas, y constituye una entidad heterogénea (social, convencional, política, lingüística) tanto en su origen como en sus límites y contenido.<sup>6</sup>

Considerando la LE come un oggetto che può cambiare sulla base della volontà degli utenti, i due vocaboli che utilizzeremo potrebbero illustrare alcune difficoltà che si dovranno affrontare per consolidare lo spagnolo o

<sup>5</sup> V. Demonte (2003), *La esquivia norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar*, lezione tenuta al Simposio “Variación e Prescripción”, Instituto da Lingua galega/Universidade de Santiago de Compostela, 13 de novembre de 2003, pubblicata sul sito della Universidad Autónoma de Madrid, p. 5.

<sup>6</sup> “Ivi”, p. 8.

castigliano standard della unità nella diversità. Si tratta di un termine di origine quechua, ‘papa’, diffuso in ispanoamerica, che si confronta con il nome composto in spagnolo, ‘patata’.

‘Papa’ è di uso generale in tutti i paesi americani di lingua spagnola, mentre ‘patata’ è usato in Spagna (anche se nell’Andalusia e le Canarias esistono piatti tipici dove si conserva il nome papa, ‘papas arrugadas’) il DRAE le presenta in questo modo:

- Artículo enmendado.
- Avance de la vigésima tercera edición
- **patata.**
- (Cruce de papa y batata).
- 1. f. Planta herbácea anual, de la familia de las Solanáceas, originaria de América y cultivada hoy en casi todo el mundo, con tallos ramosos (...)
- 2. f. Cada uno de los tubérculos de esta planta.
- (...)
- - - - -
- papa1.
- (Del lat. papas).
- 1. m. Sumo Pontífice romano, (...)
- - - - -
- 
- **papa2.**
- (Del quechua papa).
- 1. f. patata (planta solanácea).
- 2. f. patata (tubérculo).
- (...)

Questo caso pone un problema di difficile soluzione, portando avanti il progetto di lingua standard per ottenere una omogeneità condivisa fra diversi paesi, nell’ottica di una ‘internazionalizzazione’ della lingua, orientata alla estensione dei corsi di spagnolo per stranieri e al riconoscimento internazionale dei diplomi.

Si può contestare il criterio di selezione delle parole, si tratta di un campo del lessico autoctono naturalmente differenziato, quindi, dove non si porranno questioni di uniformità; ma dal dizionario si interpreta che ‘patata’ è il termine dello spagnolo generale; mentre ‘papa’, viene registrato come indigenismo, di origine quechua, e definito come ‘patata’, senza nessun riferimento all’uso in America.

Molto probabilmente ‘patata’ avrà portato alla associazione con uno dei piatti tipici spagnoli, la ‘tortilla de patatas’, utilizzata nella quasi totalità dei corsi di lingua per stranieri; e quasi sicuramente, non si è posto il dubbio sulla estensione di questo piatto, e del suo nome, a tutti i paesi di lingua spagnola, poiché dal nome ispanoamerica, come abbiamo visto, si deduce un legame stretto fra la lingua e la cultura ispanica; in questo caso possiamo dire che ha diffusione anche in America, ma certamente si chiama ‘tortilla de papas’.<sup>7</sup> Se fosse possibile elaborare lo standard, dovrebbero comparire le due forme, perché non si dovrebbe rinunciare a una caratteristica culturale, ma nello stesso tempo non si potrebbe non riconoscere e far conoscere che in tutti i paesi latinoamericani il termine usato è *papa*, non come parola indigena, di uso ristretto alle zone di bilinguismo quechua, ma anche nei ministeri dell’agricoltura.

Un altro caso, sempre nel campo lessicale, derivato dalla diffusione del computer, e dalla conseguente scelta, come d’abitudine, di un termine in spagnolo, potrebbe essere illustrativo di una situazione molto più complessa. Verifichiamo che coesistono due parole, ‘ordenador’, di uso limitato alla Spagna; ‘computadora o computador’, di uso in America, con due forme, una maschile e una femminile secondo le zone. Consultando la edizione in linea, on-line, del DRAE, a differenza del caso di ‘papa’ che evidentemente non ha subito modificazioni per una mancanza di partecipazione attiva dei rappresentanti delle accademie americane, in questo caso, e probabilmente a causa della nuova introduzione di un termine tecnico, *ordenador* è stato marcato con Esp., mentre *computadora* è stato registrato senza marca, come di uso generale:

ordenador, ra.

(Del lat. *ordinator*, -oris).

1. adj. Que ordena. U. t. c. s.

2. m. Jefe de una ordenación de pagos u oficina de cuenta y razón.

3. m. **Esp.** Máquina electrónica dotada de una memoria de gran capacidad y de métodos de tratamiento de la información, capaz de resolver problemas aritméticos y lógicos gracias a la utilización automática de programas registrados en ella.

ordenador personal.

1. m. El de dimensiones reducidas, con limitaciones de capacidad de memoria y velocidad, pero con total autonomía.

<sup>7</sup> Non possiamo affermare che il nome del piatto tipico non compaia in nessun paese latinoamericano, ma quello che è verificabile è l’uso di “papa” invece di “patata”.

(Real Academia Española © Todos los derechos reservados)

Artículo enmendado.

Avance de la vigésima tercera edición

**computador, ra.**

1. adj. Que computa (? calcula). U. t. c. s.
2. m. calculador (? aparato que obtiene el resultado de cálculos matemáticos).
3. m. computadora electrónica.  
~ electrónico.
1. m. computadora electrónica.  
computador personal.
1. m. computadora personal.

-----

Artículo enmendado.

Avance de la vigésima tercera edición

computadora.

(De computador).

1. f. calculador (? aparato que obtiene el resultado de cálculos matemáticos).
2. f. computadora electrónica.  
~ electrónica.
1. f. Máquina electrónica, analógica o digital, dotada de una memoria de gran capacidad y de métodos de tratamiento de la información, capaz de resolver problemas matemáticos y lógicos mediante la utilización automática de programas informáticos.  
~ personal.
1. f. computadora electrónica de dimensiones reducidas, con limitaciones de capacidad de memoria y velocidad, pero con total autonomía.

(Real Academia Española © Todos los derechos reservados)

Dovremmo analizzare perché, nonostante il dizionario della Real Academia Española riconosca la limitazione dell'uso di 'ordenador', all'ambito di un solo paese, la Spagna, nell'ambito degli ispanisti e nei corsi di lingua spagnola per stranieri, sia il termine preferito. Viene considerato di uso in America 'computadora' che come si legge nel DRAE dovrebbe appartenere allo spagnolo 'generale', che alcuni accettano come 'standard'.

Questa parola sembra portatrice di un significato di identità, la diversità, ma non l'unità; forse la causa si debba cercare nel modo in cui si è arrivati alla denominazione della macchina. In latinoamerica si può affermare che è molto probabile una diffusione partendo da due centri, possibilmente attraverso i mezzi di comunicazione, perché si sono imposte due forme, in diverse zone. Non possiamo affermarlo con certezza, ma 'computadora' sarebbe la forma preferita al sud, mentre 'computador' sarebbe di uso più frequente al nord e in zone del Caribe; per la differenza di genere, si potrebbe ipotizzare che la preferenza del maschile indicherebbe le zone dove la radio è anche 'el radio'.

In Spagna, i mezzi di comunicazione, che contano su un manuale di stile molto rinomato, redatto con l'obiettivo di essere consultato dai giornalisti di tutti i paesi di lingua spagnola per cercare di risolvere i problemi linguistici e di trovare forme omogenee, hanno preferito 'ordenador', e naturalmente è il termine in spagnolo che si carica di prestigio tra gli ispanisti, oltre ad essere presente nei lavori scientifici spagnoli e nei manuali per la didattica della lingua. La consultazione di un dizionario bilingue ci dice che 'computador' corrisponde a computer; computadora, invece, viene marcato come di uso in America; 'ordenador' evidentemente corrisponde a 'computer' e viene presentato come di uso generale. Su un altro dizionario bilingue, di piccole dimensioni, alla voce 'computador' corrisponde 'calcolatore', 'elaboratore dati', mentre 'ordenador' viene marcata come termine tecnico (inform.), e corrisponde a 'computer'.

Questo riflette una situazione di permanenza della ambiguità che abbiamo segnalato nella denominazione ispanoamericana, e che ripropone la identificazione della lingua con la cultura ispana, quindi, cultura spagnola, o culture spagnole, ora che sono state accettate altre lingue in Spagna. I corsi di lingua spagnola per stranieri, con tutti gli sforzi fatti per aprire una finestra sulla cultura e sulle varietà in alcuni paesi latinoamericani, non possono contribuire effettivamente a una modificazione dell'atteggiamento che privilegia le modalità linguistiche e culturali spagnole, senza riflettere sul come vengono presentate le culture non spagnole e, per esempio, sull'uso dei testi di letteratura ispanoamericana come testimonianza delle varietà, senza considerare che le forme dialettali sono presenti in tutti i paesi di lingua spagnola, non soltanto in America.

Possiamo inoltre raccomandare la consultazione dei verbi sul D.R.A.E.,<sup>8</sup> dove sono state incluse le forme del 'voseo', finora escluse perché considerate di uso ristretto all'Argentina, nonostante da più di cinquanta anni siano stati

---

<sup>8</sup> <http://www.rae.es/>

presentati studi che hanno anche illustrato con isoglosse la estensione di questo tratto caratteristico, come afferma M. Beatriz Fontanella de Weinberg:

El sistema pronominal de segunda persona constituye por su amplia variación regional, uno de los aspectos más complejos de la morfosintaxis española. Baste señalar que existe una forma *vosotros*, que se da en la mayor parte del español peninsular, pero se halla ausente tanto del español canario como del americano, mientras que otra de las formas, *vos*, se emplea en gran parte del Nuevo Mundo, aunque es ajena a la península y Canarias, constituyendo el rasgo más característico en el nivel morfosintáctico del español de América.<sup>9</sup>

E dalla consultazione del verbo tener, sul D.R.A.E.:

#### INDICATIVO

Presente

tengo

tienes / tenés

tiene

tenemos

tenéis / tienen

tienen

#### IMPERATIVO

ten (tú) / tené (vos)

tened (vosotros) / tengan (ustedes)

Pretérito imperfecto o Copretérito

tenía

tenías

tenía

teníamos

teníais / tenían

tenían

Per concludere, basta vedere la inclusione del voseo e la collocazione

<sup>9</sup> M. B. Fontanella de Weinberg (2000), Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico, in *Gramática descriptiva de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello, Real Academia Española, Espasa Calpe, Madrid, p. 1401.

di ustedes insieme a vosotros nell'esempio precedente, per riflettere sulle problematiche presenti nella forzatura verso una omogeneità o verso uno standard per la diffusione internazionale della lingua; e non possiamo se non concordare con Demonte quando afferma che la Lengua Estándar è un oggetto che per definizione sarà sempre incompiuto.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVAR, M. (1986), *Hombre, etnia, estado*, Madrid, Editorial Gredos.  
ALVAR, M. (1973), *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual*, Madrid, Editorial Gredos.  
FERNÁNDEZ, F. M. (a cura di), (1990), *Estudios sobre variación lingüística*, Salamanca, Universidad de Alcalá de Henares.  
BOSQUE, I., DEMONTE, V. (a cura di), (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Real Accademia Española, Espasa Calpe.



# Varietà dell'inglese in una prospettiva antropologico-culturale: tradurre l'*Indian English* in un contesto postcoloniale

MARINA MANFREDI  
Università di Bologna

## 1. Introduzione

Questo contributo è inteso quale esempio di proposta didattica per un insegnamento linguistico dell'inglese nelle sue Varietà rivolto a studenti universitari che, all'interno dei nuovi corsi di laurea italiani, frequentino in particolare l'ultimo anno del triennio o il primo del biennio specialistico, nell'ambito dei Moduli metalinguistici offerti in una Facoltà di Lingue e Letterature Straniere.

La Varietà utilizzata come caso specifico è l'*Indian English*, l'inglese parlato e scritto nel subcontinente indiano, frutto di interferenze linguistiche da idiomi e culture locali mediante un processo di "indianizzazione" o "nativizzazione" (Kachru 1983). Il metodo prospettato si avvale della traduzione, non vista strettamente come fatto linguistico: l'obiettivo didattico che ci si pone, infatti, non è tanto la riflessione sugli aspetti formali della lingua, né sulla produzione di un testo cosiddetto "equivalente" in senso catfordiano (Catford 1965), quanto la formazione di una consapevolezza che l'atto traduttivo implica anche un'operazione culturale. L'ipotesi di lavoro è imperniata su un'ottica interdisciplinare, volta a dimostrare che in questo tipo di studio linguistico/culturale condotto nell'area dei *Translation Studies* può essere utile l'apporto di discipline non-linguistiche quali i *Cultural Studies*, l'Etnografia, l'Antropologia Culturale, i *Postcolonial Studies* e i *Postcolonial Translation Studies*. Le attività presentate si basano sull'uso di alcuni testi autentici appartenenti a vari generi testuali e della loro traduzione in italiano.

## 2. Didattica e Varietà dell'inglese

L'inglese oggi non è soltanto *British English*, ma anche *Indian English*, *American English*, *Singapore English*, *New Zealand English*, *Nigerian English*, *Australian English* e così via. È questo che ne fa una lingua mondiale (D'souza 2001: 158).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Le traduzioni dall'inglese, se non diversamente indicato, sono mie. I riferimenti bibliografici riguardano sempre le edizioni originali.

Oggi, nell'epoca postcoloniale in cui viviamo, l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese è imprescindibile da uno studio delle sue varietà. Infatti, nel contesto universitario, viene sempre più spesso offerto un panorama dell'inglese nel mondo successivo alla decolonizzazione, come testimoniano per esempio *World Englishes: A resource book for students* di Jenkins (2003), testo espressamente rivolto agli studenti, o l'ultima edizione di *International English: A guide to varieties of Standard English* di Trudgill e Hannah (2002), non destinata esclusivamente a un pubblico di discenti ma senz'altro fruibile in ambito didattico.

Lo *Standard English*, insegnato agli studenti dell'EFL (*English as a Foreign Language*, "inglese come lingua straniera") in Europa e in molti Paesi del mondo, è tradizionalmente rappresentato dal "*British English*", o "*English English*", cioè la varietà d'inglese orale e scritta utilizzata da parlanti 'colti' in Inghilterra, oppure, attualmente, dal *North American English*, il modello statunitense (*Ivi*: 1-2). Ma, anche se è innegabile che l'inglese sia una lingua mondiale (Cfr. ad esempio Pennycook 1994), in realtà non appare "[...] uniforme, invariabile e immutabile", come notarono Bailey e Robinson fin dagli anni '70 (Bailey & Robinson 1973: 1). Ne esistono infatti varie forme che hanno attecchito al di fuori della Gran Bretagna in seguito all'espansione e alla colonizzazione: inserite in un contesto linguistico-culturale diverso, hanno prodotto differenze a livello fonetico, grammaticale, lessicale e d'uso (Trudgill & Hannah cit.). Verso la fine del secolo XX i cosiddetti *World Englishes* hanno finito per essere accettati come il risultato inevitabile della diffusione universale che ha contraddistinto questa lingua (D'souza 2001: 145).

### 2.1. Varietà "Native" e "Non-Native", "new Englishes" e "New Englishes"

In una recente e ampia opera in due volumi, *A Handbook of Varieties of English* (Kortmann, Schneider *et al.* 2004), vengono analizzate almeno sessanta varietà d'inglese. In un ipotetico modulo universitario, mi limiterei a presentare una rassegna delle principali, con la tradizionale distinzione fra "Native" e "Non-Native" (Kachru 1981), oppure, come preferiscono altri studiosi, tra "new" e "New Englishes" (Platt, Weber & Lian 1984). Le prime, "native" e "nuove", sono diffuse in nazioni in cui i colonizzatori hanno dominato le popolazioni indigene e imposto la loro lingua. Le seconde, invece, si sono sviluppate in aree in cui l'intrusione britannica è stata essenzialmente militare e di sfruttamento, mentre le comunità locali hanno conservato le proprie tradizioni sociali e linguistiche, ma nel periodo successivo all'indipendenza hanno mantenuto l'inglese come seconda lingua (Bailey & Robinson cit.: 2) – ufficiale e/o d'istruzione e/o mezzo di

comunicazione (Trudgill & Hannah cit.: 123) – e, aggiunge D'souza, anche qualcosa di più (D'souza 1997: 91).

Nell'ambito delle cosiddette “*major native-speaker varieties of English*” (Trudgill & Hannah cit.: 115), introdurrei quindi l'*American English*, il *Canadian English*, l'*Australian English*, il *New Zealand English*, il *South African English*, il *West Indian English* (l'inglese caraibico) e, a livello europeo, l'*Irish English*, il *Welsh English*, lo *Scottish English* (Cfr. Ivi: cap. 2-6) e accennerei all'esistenza di varietà meno note utilizzate in altre parti del globo in cui esistono comunità di parlanti nativi, come le Bermuda, le Bahama, le Isole Falkland, solo per citare qualche esempio (Ivi: 115 ss.).

Procederei poi a una panoramica dei “*New Englishes*”, spesso denominati “*New Varieties of English*” (Platt, Weber & Lian cit.: 2), fenomeno dunque legato alla realtà postcoloniale dell'inglese, presentando il *West African English*, l'*East African English*, il *Singaporean English*, il *Philippino English* (Cfr. Trudgill & Hannah cit.: cap. 8) e, in particolare, l'*Indian English*, la varietà d'inglese parlata e scritta in India, come pure in Pakistan, Bangladesh e Sri Lanka (Ivi: 129 ss.).

## 2.2. Un caso specifico: l'*Indian English*

L'India è una nazione multilingue, che nel censimento del 1991 annoverava 114 madri lingue, 18 delle quali incluse nell'“Eighth Schedule” della Costituzione (Cfr. Office of the Registrar General 2002), cui nel 2003 se ne sono aggiunte altre quattro (Mallikarjun 2004). In questo mosaico tanto variegato s'inserisce l'inglese, riconosciuto come lingua ufficiale “associata” dell'Unione Indiana accanto all'*hindi* (Parasher 2001: 22). Anche se, in proporzione alla vasta popolazione indiana, l'idioma degli ex colonizzatori è pur sempre utilizzato come seconda lingua da una minoranza (stimata in genere dalla maggior parte dei linguisti intorno al 4 %, ma che, se si valuta la padronanza nel parlato, sembrerebbe sfiorare una percentuale decisamente superiore, addirittura il 20 %, cfr. Graddol 2003: 159-60), è via via più diffuso in varie sfere della vita pubblica, vale a dire politica, burocratica, commerciale, intellettuale, letteraria, sociale, religiosa, dell'istruzione, dei media, ma anche privata (D'souza 2001: 146), soprattutto fra le nuove generazioni (Ivi: 151). Si tratta di una varietà “indianizzata”, denominata *Indian English*, “[...] risultato dell'acculturazione di una lingua occidentale nel contesto linguisticamente e culturalmente pluralistico del subcontinente” (Kachru 1983: 1). Bhatt distingue uno “*Standard Indian English*”, con differenze essenzialmente fonologiche rispetto all'*English English*, e un “*Vernacular Indian English*”, che rispecchia invece il forte influsso delle lingue locali anche a livello lessico-grammaticale (Bhatt 2004: 1016).

### 3. Didattica e Traduzione, Traduzione ‘per acculturare’

Negli ultimi decenni, l’attività traduttiva non ha goduto di molta considerazione nel mondo della glottodidattica, come constatata per esempio Laviosa (1997: 485). Colina (2002: 1-2) osserva che è stata spesso quasi demonizzata, forse in seguito al ricordo del vecchio metodo traduttivo “grammaticale”, in cui l’uso della lingua era avulso dal contesto socio-culturale e comunicativo, che ha imperato nell’insegnamento linguistico fino agli anni ’40, e, si potrebbe aggiungere, anche oltre, con le conseguenze e i problemi noti. Oggi si assiste a un ritorno della traduzione nella didattica delle lingue straniere, come attestano il volume curato da Malmkjær, *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation* (1998) o, in ambito italiano, il recente *Learning by Translating* di Laviosa e Cleverton (2003).

Per questa ipotesi di lavoro traggio spunto in particolare da una nozione di traduzione che la stessa Laviosa utilizza nel titolo del suo articolo “Didattizzare la traduzione per acculturare [...]” (1997), concetto di cui mi approprio per poi elaborare e sfruttare ai fini che mi sono preposta. Nella mia applicazione didattica mi muovo sulla scia dell’orientamento sviluppato all’interno dei *Translation Studies* a partire dalla fine degli anni ’80, in cui si è verificata la cosiddetta “svolta culturale” (Wolf 2002: 185), quando la riflessione intorno alla traduzione si è spostata dalle questioni principalmente linguistiche a quelle culturali, anche in seguito al dibattito insorto nell’area dei *Cultural Studies*.

### 4. Interdisciplinarietà

#### 4.1. “*Translation Studies: un’interdisciplina*”<sup>2</sup>

Negli ultimi anni, nella disciplina denominata *Translation Studies*, un approccio interdisciplinare alla traduzione è sempre più diffuso (Cfr. Munday 2001: 181 ss.). Uno dei primi tentativi in questa direzione può essere considerato quello “integrato” di Snell-Hornby (1988), secondo cui occorre accostarsi a un testo da tradurre senza ignorarne la “realtà extralinguistica”, ma inglobando quindi anche la storia della cultura, gli studi letterari, socio-culturali e, se necessario, specialistici (Ivi: 34). Successivamente, il volume *Translation Studies: An Interdiscipline* (Snell-Hornby, Pöchhacker & Kaindl 1994), contenente interventi presentati a un Convegno di Traduzione incentrati su campi d’indagine diversi quali storia, ermeneutica, postmodernismo, intertestualità, filosofia, terminologia specialistica, medicina, legge,

<sup>2</sup> Dal titolo del volume: Snell-Hornby, Pöchhacker & Kaindl (eds.) (1994).

linguistica e teoria della traduzione, conferma l'accrescere dello sviluppo che i *Translation Studies* hanno raggiunto come interdisciplina, anche se Munday rileva che in realtà pochi di quei contributi individuali si muovono effettivamente in maniera trasversale fra le varie discipline e riporta poi una serie di approcci più recenti che si sono avvicinati all'obiettivo (Munday cit.: 187 ss.).

Wolf, che sottolinea come i *Translation Studies* non siano da ritenere una sottodivisione della linguistica o degli studi letterari, né dei *Cultural Studies*, ma una disciplina che opera mediante l'incontro con questi e altri campi di ricerca come l'antropologia culturale (Wolf 1997: 123), si è occupata in particolare dello stretto rapporto fra quest'ultima e la traduzione (Wolf 1997, 2000, 2002) e incoraggia una reciproca collaborazione fra le due discipline (Wolf 1997: 130-31).

#### 4.2. *Etnografia e Traduzione, Antropologia e Traduzione*

Come fa notare Wolf, esistono molte sovrapposizioni fra l'etnografia, considerata parte dell'antropologia culturale, e la traduzione, soprattutto se la seconda è vista nel senso più ampio del termine di "riscrittura" o "testualizzazione culturale", e la prima come "atto di rappresentazione" o "testualizzazione" di una realtà osservata (Ivi: 123), rientrando nella definizione di "testo" anche le attività culturali e sociali (Ivi: 128). Innanzitutto, etnografi e traduttori sono "interpreti" della cultura (Wolf 2002: 183) e svolgono la funzione di "mediatori interculturali" (Wolf 1997: 127). Inoltre, fungono da "primi lettori", gli etnografi effettuando una sorta di doppia traduzione, dovendo inizialmente interpretare un discorso sociale e in un secondo tempo sistematizzare e testualizzare le informazioni ottenute per indirizzarle al pubblico del proprio mondo, i traduttori, che si trovano di fronte un testo scritto, dovendo produrre significati accettabili per la cultura di arrivo (Ivi: 128). In definitiva, si può sostenere che entrambe le categorie hanno il compito di rappresentare l'Altro (Wolf 2002: 183) e che "tradurre le culture", in etnografia come pure in traduzione, equivale a compiere un'"interazione interculturale" (Ivi: 182).

Secondo Maranhão, se si reputa la traduzione non solo un fatto linguistico, ma anche culturale e "inter-"/"intra-" semiotico, si può addirittura affermare che l'antropologia appartiene alla "scienza della traduzione" (Maranhão 2003: xi).

La stretta correlazione fra antropologia e traduzione è stata ampiamente presa in esame da Rubel e Rosman nel volume a loro cura *Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology* (2003). I due studiosi riconoscono che lo scopo centrale dell'impresa antropologica è sempre

stato quello di comprendere altre culture, operazione che inevitabilmente comporta la traduzione di parole, idee e significati, ma, anche se l'attività traduttiva ha sempre ricoperto un ruolo fondamentale nell'antropologia, solo di recente è stata discussa da un punto di vista teorico (Rubel & Rosman 2003: 1), soprattutto a partire da Clifford (1997, in *Ivi*: 4).<sup>3</sup> L'antropologia infatti, fin dalla sua 'preistoria', poi dalla metà del secolo XIX con il suo sviluppo come disciplina accademica e più tardi come scienza sociale, quindi in seguito con la nascita della scuola americana, l'indirizzo sociale di tipo funzionalistico in Gran Bretagna, lo strutturalismo e il postmodernismo, è continuamente ricorsa alla traduzione, in maniera sempre più estesa, senza farla divenire però oggetto di riflessioni critiche (*Ivi*: 1-4), se si esclude qualche affermazione isolata quale l'antropologia come atto traduttivo in senso metaforico di Lienhardt, o l'assoluta traducibilità delle culture di Leach (Asad 1986: 142).

#### 4.3. Traduzione e...: Etnografia/Antropologia, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Postcolonial Translation Studies

Anche nell'ambito degli studi sulla traduzione si sono riscontrati da tempo vari punti in comune con l'etnografia/antropologia. Già nel 1945, Nida aveva intuito che l'approccio più fruttuoso per un traduttore fosse senza dubbio quello etnologico (Nida 1945: 207). Tuttavia, come sottolinea Wolf (Wolf 1997: 124), si può affermare che il vero passo avanti si compì soltanto quando ci si rese conto che la traduzione è un atto di comunicazione culturale (Cfr. Vermeer 1986 in *Ivi*)<sup>4</sup> e l'etnografia un atto sociale che mira alla "[...] riformulazione dialettica dell'‘Altro’" (Ulin 1991 in *Ivi*)<sup>5</sup>. La traduzione può essere considerata "[...] in effetti una pratica linguistica e culturale che produce l'‘Altro’", "[...] uno dei valori centrali della cultura postmoderna" (Wolf 2002: 180).

Ma una volta che nella sfera dei *Cultural Studies* si è riconosciuto il concetto di alterità, soprattutto in seguito al decostruzionismo si è poi finito per accusare quelle stesse dicotomie che si erano create, mettendo in evidenza il pregiudizio ideologico insito nell'opposizione fra "Sé" e "Altro" e giungendo alla cosiddetta "crisi di rappresentazione" (*Ivi*: 180-81), o addirittura al dilemma sulla possibilità/impossibilità di tradurre le culture (Cfr. Budick & Iser 1996). Ci si è in pratica chiesti in base a quale autorità

<sup>3</sup> Clifford, J. (1997), *Routes: Travel and Translation in the late Twentieth Century*, Cambridge: Harvard University Press.

<sup>4</sup> Vermeer, H.J. (1986), "Übersetzen als kultureller Transfer", in M. Snell-Hornby (ed.), *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*, Tübingen: Francke, 30 ss.

<sup>5</sup> Ulin, R.C. (1991), "Critical Anthropology Twenty Years Later. Modernism and Postmodernism in Anthropology", *Critique of Anthropology*, 11 (1), 63 ss.

gli studiosi occidentali si arrogassero il diritto di rappresentare le culture “altre” e si è tentato di dare una risposta a tale interrogativo all'interno della stessa etnografia/antropologia, grazie al dibattito su “*Writing Culture*” (“Scrivere le culture”) condotto da Clifford e Marcus, in cui si è asserito che in realtà nessun tipo di scrittura può descrivere solo “altre” culture, essendo già opera di una mediazione fra il proprio mondo e quelli altrui (Cfr. Clifford & Marcus 1986) e quindi ogni rappresentazione culturale non è altro che una costruzione letteraria (Wolf 2002: 184).

Nell'area dei *Postcolonial Studies*, Said ha smascherato l'immagine negativa che gli scritti occidentali offrivano dell'Oriente, in cui l'Altro era visto dagli europei partendo da un proprio sistema di valori, un atteggiamento da lui denominato “Orientalismo”, riflesso dell'imperialismo (Said 1978/1995/2003). Sul versante dei *Postcolonial Translation Studies*, Niranjana (1992) ha definito tale consuetudine un'operazione “etnocentrica”, che ha dominato la traduzione coloniale e anche postcoloniale.

La ricerca di una soluzione a questa “asimmetria di potere” (Cfr. Wolf 1997: 124) è stata effettuata sia nella sfera dell'etnografia, sia in quella dei *Cultural Studies* e della traduzione.

Se in etnografia la decolonizzazione ha portato cambiamenti radicali nei metodi d'indagine quali il cosiddetto approccio “decentrato” (Cfr. Ivi: 126), la replica di Bhabha nell'orbita dei *Cultural Studies* è l'individuazione, al di là dell'inevitabile polarità fra “Sé”/“Altro”, “Est”/“Ovest”, “colonizzatore”/“colonizzato” (Wolf 2000: 129), di un “Terzo spazio” (Bhabha 1994: 36), grazie a una visione ibrida della cultura (Ivi: 38). In base a questo concetto, sia in etnografia, sia in traduzione, il testo di arrivo può essere il risultato di un incontro fra due culture che si fondono, si “ibridano”, senza rinunciare alle proprie caratteristiche (Wolf 2000: 131), in un processo di reciproca contaminazione (Ivi: 134). Il “Terzo spazio”, secondo Bhabha, è il terreno potenziale e il punto di partenza delle strategie traduttive postcoloniali (Ivi: 135).

Nell'ambito dei *Translation Studies*, Venuti, per risolvere la questione dell'etnocentrismo nella traduzione, raccomanda che il testo tradotto sia proprio il luogo in cui emergano le diversità culturali, dove il lettore della lingua di arrivo possa scoprire qualcosa dell'Altro, attraverso una strategia che conservi la differenza (Venuti 1995: 306), senza “addomesticarla” (Ivi: 20). Nella sua ottica, la traduzione deve mirare a un'eterogeneità e l'alterità del testo di partenza può essere trasferita nella cultura di arrivo per ampliarne gli orizzonti (Wolf 1997: 125).

Dal punto di vista della traduzione “antropologica”, Rubel e Rosman propongono invece una sorta di “bilanciamento”, che permetta di mantenere il più possibile della lingua e della cultura di partenza, cercando allo stesso

tempo di rendere il testo comprensibile al pubblico di arrivo. La strategia suggerita consiste nel “glossare”, ovvero fornire informazioni aggiuntive, annotazioni e simili, per “negoziare” le differenze linguistico-culturali fra lingua e cultura ‘fonte’ e ‘obiettivo’, metodo collaudato nell’ambiente etnografico (Rubel & Rosman cit.: 10-11).

È soprattutto in quest’ultima prospettiva che si orienta la mia ipotesi di lavoro per un insegnamento/apprendimento delle varietà d’inglese in un contesto postcoloniale attraverso lo strumento della traduzione in italiano di alcuni testi indiani esemplificativi di diversi generi testuali.

## **5. Tradurre l’*Indian English* in varie tipologie testuali**

### *5.1. Metodologia*

In questo esempio di proposta didattica, quali fonti di materiale e unità di traduzione utilizzerei esclusivamente testi autentici e completi, appartenenti a varie tipologie, in particolare un articolo di giornale, alcuni annunci matrimoniali, un’inserzione pubblicitaria, una lettera e una ricetta di cucina.

Svolgerei l’attività in quattro fasi: nella prima introdurrei le peculiarità del genere testuale, facendo riferimento agli studi compiuti da Mehrotra (1998) e Görlach (2004). In seguito guiderei gli studenti nell’analisi delle caratteristiche lessico-grammaticali e degli elementi culturali tipici del testo nella lingua di partenza (LP), con maggiore attenzione agli “indianismi”. Successivamente assegnerei il lavoro in piccoli gruppi e, pur non trattandosi di un progetto necessariamente destinato a futuri traduttori professionisti, fornirei le istruzioni, non autentiche ma verosimili, relative alla funzione del testo nella lingua di arrivo (LA), per offrire uno scopo preciso all’operazione traduttiva all’interno di un contesto socio-culturale. Per esempio, nel caso di una ricetta gastronomica, richiederei di tradurre il testo di partenza ipotizzando che debba essere inserito in un libro di cucina italiano, oppure in una guida turistica, tipologia testuale che spesso ospita questo “sotto-genere” (Laviosa & Cleverton cit.: 81). Nella fase finale, stimolerei una discussione sulla/e resa/e in italiano e sulle strategie traduttive adottate. In base ai problemi emersi durante il dibattito, solleciterei poi gli studenti a condurre in un secondo tempo le opportune ricerche, ricorrendo all’ausilio di strumenti appropriati per risolvere alcune questioni soprattutto terminologiche.

Nelle brevi osservazioni relative ai testi proposti, mi soffermerò in modo specifico sulla resa di alcuni aspetti per così dire ‘indiani’ e di qualche elemento propriamente culturale.

### 5.2. Articolo di giornale

Attingendo dal quotidiano *The Times of India*, sottoporrei per esempio agli studenti un intero articolo di giornale che verte su un tema di attualità quale il divieto nel Paese, sul grande e piccolo schermo, di introdurre scene in cui compaiano prodotti del tabacco (Cfr. Appendice, Testo 1).

Durante l'analisi, li inviterei a esaminare in particolare alcuni indianismi nel testo di partenza, come *bidi* (paragrafo 1, riga 3) e *hookah* (par. 2, r. 9). Nel primo caso, giunti alla discussione finale, li esorterei a mantenere il termine nella LA, ponendolo in corsivo e spiegandone il significato, perché, trattandosi di una "Sigaretta economica costituita da una foglia arrotolata" (Hawkins 1984: 9), sarebbe riduttivo renderlo semplicemente con "sigaretta". Nel secondo caso, prospetterei due scelte possibili, ovvero tradurlo con "narghilè", la caratteristica pipa ad acqua, termine diffuso in italiano, oppure lasciarlo non tradotto per rispettarne in un certo senso l'"indianità", se Lewis nel suo dizionario di vocaboli anglo-indiani lo definisce espressamente come "narghilè indiano" (Lewis 1991: 127).

Focalizzerei inoltre l'attenzione sui numerosi riferimenti cinematografici indiani all'interno dell'articolo e raccomanderei agli studenti di conservarli, per accentuare l'importanza attribuita al mondo della cosiddetta "Bollywood" nel contesto culturale del subcontinente, fornendo al lettore della LA informazioni aggiuntive. Per esempio, quando si cita l'attore indiano Amitabh Bachchan (par. 1, r. 3), suggerirei di inserire una Nota del Traduttore (N.d.T.) e offrirei una soluzione possibile, sfruttando un'esperienza personale di traduttrice in italiano di racconti indo-inglesi:

Amitabh BACHCHAN (1942): il divo "bollywoodiano" per antonomasia, protagonista indiscusso di oltre cento film melodrammatici *hindī* [...] [N.d.T.] (Chandra 1999: 79).

In modo analogo, a proposito di *Deewar* (par. 1, r. 3), consiglieri un'ulteriore nota e riporterei un altro caso già incontrato:

Yash CHOPRA, *Dīvār* [*Il muro*] (INDIA: 1975): uno dei massimi successi *hindī* degli anni Settanta, il *gangster movie* [...] che consacrò definitivamente la carriera di Amitabh BACHCHAN [...] [N.d.T.] (Chandra cit.: 195).

### 5.3. Annunci matrimoniali

Dedicherei particolare spazio all'analisi di un genere testuale tipicamente indiano, molto comune nei quotidiani in lingua inglese del subcontinente,

vale a dire gli annunci matrimoniali, ricchi di elementi culturali (Parasher cit.: 27). Mehrotra fa notare come sia piuttosto singolare che non sia altrettanto diffuso all'interno della stampa nelle lingue locali (Mehrotra cit.: 131) e Görlach puntualizza che si tratta ovviamente di una tipologia testuale in cui l'inglese è stato applicato a un contesto indiano (Görlach cit.: 235).

Ogni domenica il *Times of India* esce con parecchie pagine dedicate a questo tipo di inserzioni, di cui presenterei tre esempi estrapolati da un numero recente (Cfr. Appendice, Testi 2A, 2B e 2C).

Innanzitutto inciterei gli studenti a raccogliere alcune osservazioni generali sulla struttura e sulle implicazioni socio-culturali dei testi proposti,<sup>6</sup> in cui vengono indicati l'età dell'aspirante sposo/a (2A: del "1976"; 2B: "33"; 2C: "of 26 years"), l'altezza (2B: "5'6"; 2C: "5'-3"), a volte la professione del padre (2B: in "*Father retd. from Central Govt. Service*", si specifica che il genitore è in pensione dopo avere prestato servizio presso lo Stato), oppure, per quanto riguarda il giovane, la precisazione del fatto che sia "*Teetotaler*" (2A), cioè "astemio", e così via.

Mi soffermerei poi in particolare sulla resa di "*fair*" (2B), sottolineando come in questo contesto non possa essere tradotto con "bella" o "bionda", perché inteso nell'accezione "dalla pelle chiara" (Cfr. Görlach cit.: 236), ritenuto in India un importante fattore di distinzione sociale.

Facendo presente che nel quotidiano gli annunci appaiono divisi per località, caste, fedi religiose, inviterei a considerare la valenza culturale di questi elementi. Per quanto concerne la strategia da adottare nei confronti di termini con informazioni geografiche quali *Punjabi* (2A, 2B) e *Gujarati* (2C), essendo indianismi suggerirei di mantenerli, ponendo fra parentesi o in un glossario rispettivamente "del Punjab" e "del Gujarat". Coglierei l'occasione per accennare in generale al problema di tradurre i toponimi: in questo caso specifico, sarebbe opportuno lasciare "*Mumbai*" (2C), per rispettarne il valore politico e culturale, chiarendo in nota che corrisponde al "Nome attuale ('indianizzato') di Bombay" (Chandra cit.: 306, *N.d.T.*).

Nella discussione riguardante la traduzione dei riferimenti alle caste, che sembrano denotare l'importanza tuttora attribuita in India a una tradizionale suddivisione della società all'interno dei matrimoni 'combinati' dei ceti medio-alti, commenterei che si potrebbe senz'altro rendere "*Brahmin*" (2A) con "bramino", termine noto e diffuso presso il pubblico della LA, mentre sarebbe auspicabile mantenere inalterato "*Khatri*" (*Ivi*), spiegando che si

<sup>6</sup> Visto il numero ridotto di casi analizzati, si tratta chiaramente di un'attività didattica e non di uno studio scientifico completo, anche se le brevi considerazioni sono per lo più in linea con quelle di Mehrotra e Görlach relative a un corpus più consistente (Cfr. Mehrotra cit.: 131 e Görlach cit.: 235-36).

allude a un “Membro della casta indù militare [...], seconda nella gerarchia delle quattro principali, vale a dire *Brahmin, Kshatriya, Vaishya* e *Sudra*” (Lewis cit.: 150).

#### 5.4. Pubblicità

Come osserva Görlach, l'analisi dei testi pubblicitari può offrire una base eccellente per indagare l'“adattamento” linguistico e culturale dell'inglese nel contesto indiano (Görlach cit.: 233-34).

Nell'annuncio pubblicitario prescelto (Cfr. Appendice, Testo 3), relativo al tradizionale capo d'abbigliamento femminile indiano, il sari, richiamerei in particolare l'attenzione sull'insolito contrasto a livello di “registro” fra un verso altamente poetico quale “*A thing of beauty is a joy for ever*” (“Una cosa bella è una gioia per sempre”) tratto dall'*Endymion* di Keats<sup>7</sup> e un'espressione squisitamente tecnica quale il marchio commerciale “*Co-optex Polyester*” (Görlach cit.: 234).

#### 5.5. Lettera

Nell'ambito del genere epistolare, proporrei una lettera in cui il mittente si rivolge a una guida spirituale per ottenere alcuni consigli (Cfr. Appendice, Testo 4A), sottolineando che le “deviazioni” (Kachru 1982/83: 45) dallo *Standard English* sono proprie del testo nella LP. Farei notare innanzitutto il “*Respected Sir*” iniziale (anziché “*Dear Sir*”) che, essendo una tipica formula introduttiva di una lettera scritta in *Indian English* (Parasher cit.: 28), per rispettarne la connotazione non andrebbe tradotto nella LA con un generico “Egregio Signore”, ma ad esempio con “Stimatissimo Signore”. Per illustrare il tono ossequioso dello stile epistolare indiano, presenterei anche la soluzione con cui sono stati resi i saluti conclusivi di una lettera all'interno di un romanzo indo-inglese tradotto dalla sottoscritta e pubblicato in italiano (Narayan 1935; Narayan 1997), anche per dimostrare agli studenti che, come dichiara Taylor, molti testi, anche letterari, sono ibridi, nel senso che “[...] qualsiasi testo comprende caratteristiche di più di un tipo” (Taylor 1996: 284). Mostrerei quindi l'espressione “*Your most obedient servant*”, diventata nella LA “Suo devotissimo” (Cfr. Appendice, Testi 4B e 4C), usata da uno scrittore negli anni '30 e consuetudine tuttora diffusa in India con l'utilizzo per esempio di “*Yours obediently*” (Parasher cit.: 26).

#### 5.6. Ricetta di cucina

Trattandosi di una tipologia di testo evidentemente importata dall'Europa, la ricetta di cucina in *Indian English* possiede una struttura analoga a quella

<sup>7</sup> Si tratta di Keats, J. (1818), *Endymion*, I: 1. Cfr. edizione italiana con testo a fronte: Keats, J. (1988), *Endimione* [Trad. di V. Papetti], Milano: BUR.

britannica e qualsiasi “deviazione” consiste in alcuni aspetti grammaticali (come in altri generi), ma soprattutto nei piatti descritti e negli ingredienti, che di solito hanno nomi indigeni (Görlach cit.: 244).

Nell’esempio proposto (Cfr. Appendice, Testo 5), condurrei l’analisi partendo da alcune caratteristiche grammaticali proprie della varietà indiana, fra cui l’omissione del partitivo “of” nelle misure (Görlach cit.: 244), come in “125 grams potatoes”, ecc., o la variabilità nell’uso dell’articolo (*Ivi*), come in “Handful” al posto di “A handful” e inviterei a riflettere sulla problematicità di adottare una strategia traduttiva utile per la loro resa in italiano. Procederei poi all’individuazione dei vari indianismi, a partire dal titolo, *Alu halwa*, in cui il primo elemento corrisponde a “patata” (Lewis cit.: 49) e il secondo a un tipico dolce indiano (*Ivi*: 123), seguito da vocaboli come *ghee* (“burro chiarificato”, *Ivi*: 115), *charoli* (piccolo seme rotondo, dall’aroma di mandorla),<sup>8</sup> *kewda* (*Pandanus odoratissimus*, pianta appartenente alla famiglia delle Pandanacee, coltivata in India, dai cui fiori viene distillata un’essenza impiegata principalmente in cucina, soprattutto nei dolci),<sup>9</sup> termini che si raccomanderà di mantenere nella LA, corredando la traduzione di un piccolo glossario, per una duplice ragione, vale a dire l’assenza in alcuni casi di termini specifici che indichino la medesima realtà e anche per una sorta di rispetto culturale, in quanto la gastronomia costituisce spesso una fonte di orgoglio nazionale.

## 6. Conclusione

Questo intervento non intende proporsi quale modello didattico elaborato. Si è semplicemente cercato di offrire alcuni spunti di riflessione per un’ipotesi di lavoro in cui, attraverso un tentativo di approccio interdisciplinare, ci si sforzi di superare una tendenza alla “globalizzazione” e all’“omologazione” delle culture e, attraverso questo concetto di traduzione “per acculturare”, si illustri allo studente che il compito del traduttore, oltre che linguistico, è anche culturale. In questa prospettiva, ci si prefigge di dimostrare come tradurre non equivalga necessariamente a “colmare il divario” fra culture diverse, ma anche, come suggerisce Wolf, a produrre significati creati attraverso l’incontro di culture già contraddistinte dalla multiculturalità (Wolf 2000: 141).

<sup>8</sup> Cfr. <http://www.asiafood.org>.

<sup>9</sup> Cfr. [http://www.uni-graz.at/~katzner/engl/Pand\\_odo.html](http://www.uni-graz.at/~katzner/engl/Pand_odo.html).

## BIBLIOGRAFIA

- ASAD, T. (1986), "The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology", in J. Clifford & G.E. Marcus (eds.), *Writing Culture*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 141-164.
- BAILEY, R.W. & ROBINSON, J.L. (1973), *Varieties of Present-day English*, New York: Macmillan.
- BHABHA, H.K. (1994), *The Location of Culture*, London/New York: Routledge.
- BHATT, R.M. (2004), "Indian English: syntax", in B. Kortmann, E.W. Schneider *et al.* (eds.), *A Handbook of Varieties of English* [2: Morphology and Syntax], Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1016-1030.
- BUDICK, S. & ISER, W. (eds.) (1996), *The Translatability of Cultures*, Stanford, California: Stanford University Press.
- CATFORD, J.C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford University Press.
- CHANDRA, V. (1999), *Amore e nostalgia a Bombay* [Traduzione di M. Manfredi di: V. Chandra (1997), *Love and Longing in Bombay*, London: Faber], Torino: Instar Libri.
- CLIFFORD, J. & MARCUS, G.E. (eds.) (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley/Los Angeles-London: University of California Press [Traduzione di A. Aureli: J. Clifford & G.E. Marcus (a cura di) (1997), *Scrivere le culture: Poetiche e politiche in etnografia*, Roma: Meltemi].
- COLINA, S. (2002), "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies", *The Translator*, 8 (1), 1-24.
- D'SOUZA, J. (1997), "Indian English: Some Myths, Some Realities", *English World-Wide*, 18 (1), 91-105.
- D'SOUZA, J. (2001), "Contextualizing range and depth in Indian English", *World Englishes*, 20 (2), 145-159.
- GÖRLACH, M. (2004), *Text Types and the History of English*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- GRADDOL, D. (2003), "The Decline of the Native Speaker", in G. Anderman & M. Rogers (eds.), *Translation Today: Trends and Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 152-167.
- HAWKINS, R.E. (ed.) (1984), *Common Indian Words in English*, Delhi: Oxford University Press.
- JENKINS, J. (2003), *World Englishes: A resource book for students*, London/New York: Routledge.
- KACHRU, B.B. (1981), "The Pragmatics of Non-Native Varieties of English", in L.E. Smith (ed.), *English for Cross-Cultural Communication*, London: Macmillan, 15-39.
- KACHRU, B.B. (1982/83), "Models for Non-Native Englishes", in B.B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures*, Oxford: Pergamon Press, 31-57.
- KACHRU, B.B. (1983), *The Indianization of English: The English Language in India*, Delhi: Oxford University Press.
- KORTMANN, B., SCHNEIDER, E.W. *ET AL.* (eds.) (2004), *A Handbook of Varieties of English*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- LAVIOSA-BRAITHWAITE, S. (1997), "Didattizzare la traduzione per acculturare e comunicare", *Italica*, 74 (4), 485-496.
- LAVIOSA, S. & CLEVERTON, V. (2003), *Learning by Translating*, Bari: Edizioni dal Sud.

- LEWIS, I. (1991), *Sahibs, Nabobs and Boxwallahs: A Dictionary of the Words of Anglo-India*, Bombay: Oxford University Press.
- MALLIKARJUN, B. (2004), "An Exploration into Linguistic Majority-Minority Relations in India", *Language in India*, 4 (8), <http://www.languageinindia.com/aug2004/dlamallikarjun2.html>.
- MALMKJÆR, K. (ed.) (1998), *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*, Manchester: St. Jerome.
- MARANHÃO, T. (2003), "Introduction", in T. Maranhão & B. Streck (eds.), *Translation and Ethnography*, Tucson: The University of Arizona Press, xi-xxvi.
- MEHROTRA, R.R. (1998), *Indian English: Texts and Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MUNDAY, J. (2001), *Introducing Translation Studies: Theories and applications*, London/New York: Routledge.
- NARAYAN, R.K. (1990) [1935], *Swami and Friends*, London: Mandarin.
- NARAYAN, R.K. (1997), *Swami e i suoi amici* [Traduzione di M. Manfredi], Firenze: Zanzibar-Giunti.
- NIDA, E. (1945), "Linguistics and Ethnology in Translation-Problems", *Word*, 1 (2), 194-208.
- NIRANJANA, T. (1992), *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*, Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- OFFICE OF THE REGISTRAR GENERAL, INDIA (2002), *eCENSUSIndia: Census of India Newsletter*, 11, 4, [http://www.censusindia.net/results/eci11\\_page4.html](http://www.censusindia.net/results/eci11_page4.html).
- PARASHER, S.V. (2001), "Communication in multilingual India: a sociolinguistic perspective for the 21st century", *AILA Review* ["Applied linguistics for the 21st century", D. Graddol (ed.)], 14, 18-33.
- PENNYCOOK, A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London/New York: Longman.
- PLATT, J., WEBER, H. & LIAN, H.M. (1984), *The New Englishes*, London/Boston/Melbourne/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- RUBEL, P.G. & ROSMAN, A. (eds.) (2003), *Translating Cultures: Perspectives on Translation and Anthropology*, Oxford/New York: Berg.
- RUBEL, P.G. & ROSMAN, A. (2003), "Introduction: Translation and Anthropology", in P.G. Rubel & A. Rosman (eds.), *Translating Cultures*, Oxford/New York: Berg, 1-22.
- SAID, E.W. (1978/1995/2003), *Orientalism*, London: Penguin Books.
- SNELL-HORNBY, M. (1988), *Translation Studies: An Integrated Approach*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F. & KAINDL, K. (eds.) (1994), *Translation Studies: An Interdiscipline*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TAYLOR, C. (1996), "Linguaggi settoriali: linguistica testuale e nuovi 'tipi' di testo", in G. Cortese (a cura di), *Tradurre i linguaggi settoriali*, Torino: Edizioni Libreria Cortina, 281-291.
- TRUDGILL, P. & HANNAH, J. (2002), *International English: A guide to varieties of Standard English, 4th edition*, London: Arnold.
- VENUTI, L. (1995), *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, London/New York: Routledge.
- WOLF, M. (1997), "Translation as a process of power: Aspects of cultural anthropology in translation", in M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová & K. Kaindl (eds.), *Translation as Intercultural Communication: Selected Papers from the EST Congress – Prague 1995*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123-133.

- WOLF, M. (2000), "The *Third Space* in Postcolonial Representation", in S. Simon & P. St-Pierre (eds.), *Changing the Terms: Translating in the Postcolonial Era*, Ottawa: University of Ottawa Press, 127-145.
- WOLF, M. (2002), "Culture as Translation – and Beyond: Ethnographic Models of Representation in Translation Studies", in T. Hermans (ed.), *Crosscultural Transgressions*, Manchester: St. Jerome, 180-192.

## Appendice

### Testo 1

Da: *The Times of India*, June 2005

## **Govt stubs out tobacco scenes in films,TV**

*Bollywood Decries 'Vandalism' Of Cinema, Says Govt Must Target Tobacco Producers*

*By Chandrika Mago & Nikita Doval/TNN*

New Delhi: Come August 1, cigarettes will be banished from movies and television. And when movies which pre-dated the ban are screened—showing, say, Humphrey Bogart lighting up in *Casablanca* or Amitabh Bachchan chewing on his bidi in *Deewar*—they will have a mandatory warning across the screen indicating that smoking is hazardous to health.

In what seems to be a case of hyper-activism, the government on Tuesday, World No-Tobacco Day, came out with a notification banning the use of tobacco products from the big and small screen, but posing, at the same time, a whole new creative challenge for movie-makers and fans. Imagine Rajnikant without his trademark cigarette tricks. Imagine the sudden eruption of a warning scroll on the screen when you are watching Sanjeev Kumar and Saeed Mirza pulling on their hookah while playing chess in Satyajit Ray's *Shatranj Ke Khiladi*. Or imagine Dasrath Singh (Amitabh Bachchan) without his bidi in *Bunty Aur Babli*.

However, the order is clear. From August, no display of tobacco products or their use by characters in movies and television. For older movies, "prominent" scrolls containing health warnings will be mandatory. States have been told by the Centre to enforce the order.

Not surprisingly, a number of top directors and actors are outraged at what they consider a vandalism of cinema, although a few also felt they could live with the ban. Said Shyam Benegal, "This ban does not make any sense. It is not a well-advised step. The act of smoking on celluloid comes in handy when you want to develop a character—it could be a style statement or an act of nervousness. Government should, instead, go after the source, the guys who produce tobacco and make tons of money.

Mahesh Bhatt said it was "an absurd regulation". "One would understand if surrogate advertising was banned or government tried to sensitise filmmakers

and actors, but to ban smoking on screen is ridiculous. And how can one insert a warning right in the middle of a scene? It'll jar the senses", he said. Top actor and ex-censor board chief Anupam Kher said, "If it's really concerned about tobacco, why doesn't government stop children from working in tobacco factories? Tomorrow, they can turn around and say don't show guns in movies as it will encourage violence."

Testo 2A

Da: *The Times of India*, March 2005

Extremely beautiful, Highly Qualified match for Extremely Handsome & Fair, Punjabi Brahmin boy. [...] 1976, 00:40 AM, London. Born & Brought up in London. Teetotaler. Brahmin/Khatri Preferred. Photo Must. Email... Box...

Testo 2B

Da: *The Times of India*, March 2005

Match for slim, 33, 5'6'', very beautiful, fair, well-cultured homely Punjabi [...] girl who understands family relationship well. Running boutique in Delhi. Father retd. from Central Govt. Service. Caste no bar. Please provide date, time, place of birth with family background and photo. Email... Phone... Write Box. No...

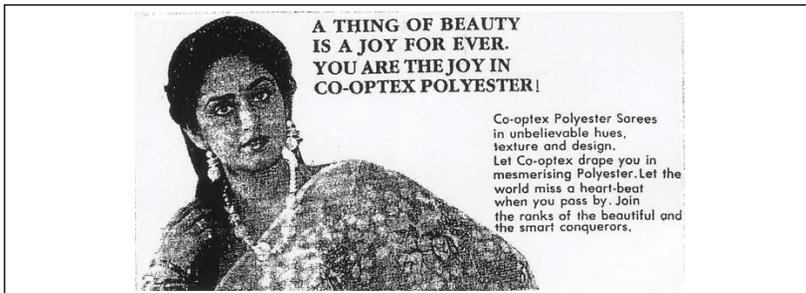
Testo 2C

Da: *The Times of India*, March 2005

Alliance invited For a Gujarati Jain, pretty, 5'-3'', slim, talented, wheatish complexion, well educated, homely, vegetarian girl of 26 years from a business family of repute settled in Mumbai. From Parents of smart, educated boys of appropriate match well settled in industry/ business. Respond with horoscope to Box No...

## Testo 3

Da: GÖRLACH, M. (2004), *Text Types and the History of English*, Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 296.



## Testo 4A

Da: [www.indiatimes.com](http://www.indiatimes.com), May 2005

Respected Sir, My name is [...] and my Date of Birth is [...] and time of Birth is [...] A.M. I am under lot of stress, infact suffering from some kind of Disorder since 10 years because of which my studies have been completely affected (i can hardly concentrate on my lessons and unable to retain what i learn) and also i always feel sleepy and tired. I am trying very hard to improve my self but sometimes i feel no matter how much i try i cannot do anything, I cannot change my fate, I cannot get rid of the Disorder. Can I really come out of this Disorder and can I lead a normal and healthier life again. Please tell me. Thankyou.

## Testo 4B

Da: NARAYAN, R.K. (1990) [1935], *Swami and Friends*, London: Mandarin, 5.

I have the honour to be,  
Sir,  
Your most obedient servant,  
W. T. SRINIVASAN.

## Testo 4C

Da: NARAYAN, R.K. (1997), *Swami e i suoi amici* [Traduz. di M. Manfredi], Firenze: Zanzibar-Giunti, 13.

Le porgo i miei ossequi  
Signore,  
Suo devotissimo

W. T. SRINIVASAN.

## Testo 5

Da: Malhotra 1979<sup>1</sup>, in GÖRLACH, M. (2004), *Text Types and the History of English*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 244.

*Alu halwa* (sweet potato)

125 grams potatoes, boiled, peeled and mashed to a paste. 125 grams powdered sugar. 75 grams ghee. 1 tsp. ground cardamom seeds. Handful of finely sliced almonds and pistachios. 1 tblsp. fried raisins and charoli. A few drops essence of rose or kewda. Silver or gold foil.

Heat ghee and put in potatoes, sugar and cardamoms. Keep on stirring till the mixture turns golden in colour. Mix in nuts, raisins and essence and remove from fire. Serve immediately covered with foil.

Si ringrazia il Prof. Manfred Görlach per avere gentilmente concesso di riprodurre i testi 3 e 5.

<sup>1</sup> Malhotra, N. (1979), *100 Easy-to-Make Dishes for All Occasions*, New Delhi: Vikas.



## Paradossi nella didattica dell'italiano L2/LS in Svizzera: fra non-legittimità, plurilinguismo e interdisciplinarietà

PAOLA GILARDI

CERLE, Università di Friburgo, Svizzera

L'infiltrarsi delle reti di contatti internazionali e la crescente mobilità dei cittadini all'interno dell'Unione europea e nella società globalizzata contemporanea incrementano la richiesta di corsi e specializzazioni nel settore della glottodidattica, ma rendono anche necessaria una nuova concezione della disciplina sia in ambito scolastico e universitario che professionale. Di fronte al mosaico identitario degli individui nell'era della "modernità liquida"<sup>1</sup> e alla complessità delle situazioni comunicative in contesti multiculturali, sviluppare un plurilinguismo funzionale e trasmettere la mera conoscenza di culture diverse dalla propria nel senso tradizionale del termine (spesso ridotta alla lettura superficiale dei classici della letteratura e alla diffusione di antiquati stereotipi sulle caratteristiche dei vari paesi e delle varie 'etnie') si rivela inadeguato. Tenendo conto delle identità multiple e del plurilinguismo di discenti e docenti (Levy 2001: 81; 2003: 22), è ormai imprescindibile trasporre l'insegnamento-apprendimento delle lingue in chiave interculturale<sup>2</sup> scardinando le abituali categorie linguistico-acquisizionali fondate sull'opposizione esclusiva lingua (e cultura) materna da un lato/lingue (e culture) seconde o straniere dall'altro e percorrendo nuove vie attraverso inusitate sinergie interdisciplinari.

Premettiamo che in questo contesto la nozione di "cultura" non è intesa in senso etnicizzante. In riferimento alle teorie dell'antropologia culturale e soprattutto dell'antropologia della comunicazione (a partire da Hymes, 1967), secondo cui gran parte dei comportamenti umani – e in primo luogo il linguaggio verbale e non-verbale quale principale strumento del pensiero e dell'agire sociale<sup>3</sup> – si costruiscono grazie a una rete di relazioni interpersonali (Winkin, 1996), definiamo le specifiche identità culturali dei

---

<sup>1</sup> Così il celebre sociologo Zygmunt Bauman intitola un suo recente saggio dedicato al progressivo disgregarsi dei legami sociali e all'illusoria unità identitaria degli individui nell'epoca della globalizzazione (edizione italiana: Laterza, 2005). Sullo stesso tema e sulle problematiche dell'identità multipla vedi anche, dello stesso autore: *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (2003 a) e *Intervista sull'identità* (2003 b).

<sup>2</sup> Sulla controversa definizione del termine e sull'importanza di riconoscere la necessità di sviluppare competenze interculturali nell'ambito della didattica delle lingue e culture vedi A. Gohard-Radenkovic (2003) e G. Zarate e A. Gohard-Radenkovic (2004).

<sup>3</sup> Va però tenuto presente che la realtà sociale non si esaurisce nei suoi processi interazionali; in altri termini, come afferma Bourdieu (1972): "*La vérité de l'interaction ne réside jamais toute entière dans l'interaction.*"

vari gruppi o degli individui come l'espressione di realtà sociali sin da epoche remote soggette a reciproci influssi e a continui mutamenti nel tempo e nello spazio. In quest'ottica, pur non negando l'esistenza di peculiarità e frontiere immaginate e concretizzate dagli stessi membri di una determinata società (Giordano, 2003), i diversi sistemi socioculturali e le appartenenze identitarie dei singoli non possono essere considerati né omogenei e nettamente definiti né tanto meno immutabili. Per evidenziare questa dimensione processuale e dinamica di interrelazioni l'etnologo Hans-Rudolf Wicker (1997) ha coniato il concetto di "complessità culturale" in base al quale gli individui non si adeguano in modo passivo e inerte alle norme di comportamento fissate nella notte dei tempi all'interno di una collettività circoscritta, ma contribuiscono costantemente a costruire nuovi modelli culturali e a rielaborare i propri sistemi di valori creando spazi intra- e interculturali di dialogo non privi però di tensioni e conflittualità volte per lo più a sovvertire i rapporti di forza vigenti (Amselle, 1990).

Il presente contributo illustra da un lato l'attuale situazione schizofrenica – fra non-legittimità, plurilinguismo e interdisciplinarietà – della didattica delle lingue e culture e in particolare dell'italiano L2/LS in Svizzera. D'altro canto intende dimostrare, attraverso l'esempio concreto del progetto didattico e teatrale di sensibilizzazione al razzismo e alla xenofobia *Il viaggio di Mirnah*, come un approccio interdisciplinare, condizionato nel caso specifico anche dalla necessità della legittimazione accademica, possa contribuire in modo efficace all'acquisizione di una maggiore consapevolezza nei confronti dei parametri interculturali<sup>4</sup> sui quali si fondano i processi di costruzione identitaria, i legami sociali e la comunicazione nella società odierna. Come verrà esplicitato in seguito, per la realizzazione del progetto *Il viaggio di Mirnah* abbiamo preso spunto dalle riflessioni metodologiche intorno alla nozione di "complessità culturale", a cui abbiamo accennato più sopra, e al concetto di "mediazione culturale" elaborato nell'ambito della ricerca *Médiation culturelle et didactique des langues* promossa dal CELV del Consiglio d'Europa e diretta da Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Danielle Lussier e Hermine Penz (2003).

### Schizofrenia elvetica

Paradossalmente, mentre in molti paesi europei ed extra-europei la didattica delle lingue e culture sta acquistando un prestigio e un'autonomia

---

<sup>4</sup>Allo stato attuale delle ricerche scientifiche nel settore e dato l'intervento a breve termine del progetto, non ci sembra appropriato parlare dello sviluppo di vere e proprie competenze interculturali.

sempre maggiori con la creazione di nuovi curricula di studio, master e specializzazioni, nella Svizzera plurilingue il CERLE (Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères) dell'Università bilingue di Friburgo è tutt'ora la sola istituzione universitaria esistente nel settore. Tralasciando il caso particolare del CERLE – inserito, almeno sul piano della ricerca, in una dimensione internazionale – nell'ottica della politica accademica elvetica il discorso sul plurilinguismo e la multiculturalità è tutt'ora considerato dominio esclusivo di linguisti,<sup>5</sup> sociologi o antropologi.<sup>6</sup> Alla pedagogia spetta invece il compito di occuparsi delle problematiche legate all'apprendimento/insegnamento di qualunque tipo di contenuto o competenza.

La glottodidattica, per sua natura scienza ibrida e interdisciplinare, è guardata invece generalmente con sospetto: non si situa con chiarezza né nell'ambito della linguistica applicata o teorica, né in quello della pedagogia, né tanto meno in quello della sociologia, dell'antropologia o della psicologia. Eppure i centri d'interesse della didattica delle lingue e culture intersecano ognuna di queste discipline. In quanto campo di ricerca applicata, pur non rinunciando a una sua specificità, deve infatti necessariamente poter trarre nutrimento ora dalle discipline citate più sopra ora da altre ancora, in base ai nuovi obiettivi da raggiungere a loro volta condizionati dai mutamenti sociali.

Sul piano pratico, come afferma giustamente Aline Gohard-Radenkovic (2001: 66), da un lato la Confederazione e in particolare i cantoni bi- e trilingui, attribuiscono agli insegnanti di lingue il ruolo cardine di garanti del plurilinguismo e quindi della coesione politica e sociale del paese. D'altro canto, con la sola eccezione del bachelor in Didattica del francese, tedesco, inglese o italiano come lingue straniere istituito nel 2004 presso il CERLE, la formazione dei futuri docenti di lingua – ovviamente senza alcuna distinzione fra L1, L2 o LS – continua a svolgersi in modo tradizionale attraverso lo studio della letteratura e, nei casi più fortunati, della linguistica storica o teorica cui si aggiunge un anno di tirocinio accompagnato da corsi pratici di pedagogia e didattica generale impartiti nelle cosiddette Alte Scuole Pedagogiche.<sup>7</sup> A queste istituzioni, nelle quali non trova spazio alcun tipo di ricerca scientifica, spetta inoltre il compito di formare i docenti per il livello primario.

<sup>5</sup> Per un'analisi approfondita della situazione geo- e sociolinguistica della Svizzera odierna, basata sulle rilevazioni statistiche del censimento 2000, vedi ad esempio G. Lüdi / I. Werlen (2005).

<sup>6</sup> Il Forum Suisse pour l'Etude des Migrations et de la Population di Neuchâtel è il centro d'eccellenza per lo studio interdisciplinare delle problematiche legate ai flussi migratori.

<sup>7</sup> L'aberrante denominazione *Alta Scuola Pedagogica* (in francese *Haute Ecole Pédagogique*) è un tipico esempio di parallelismo quadrilingue elvetico: il termine è coniato infatti sulla base del tedesco *Pädagogische Hochschule*.

## Plurilinguismo, Röstigraben e italoфония

Oltre allo scarso riconoscimento istituzionale della glottodidattica, in Svizzera si assiste a una tendenza preoccupante – contraria all’evoluzione europea rivolta, almeno a livello di pii auspici, alla tutela della diversità linguistica e alla promozione del dialogo interculturale – che penalizza in particolare l’italiano.

Pur essendo la terza lingua nazionale, parlata dal 6,5% della popolazione<sup>8</sup> e pur continuando ad essere considerata un’importante lingua di cultura, recentemente alcuni atenei hanno chiuso delle cattedre di Linguistica e Letteratura italiana, precludendo per il prossimo futuro anche il sorgere di nuove infrastrutture di ricerca e formazione accademica nel settore della Didattica dell’italiano L2 o LS. D’altronde, l’approccio degli svizzeri nei confronti del plurilinguismo è ancora in gran parte meramente funzionale e non supera la soglia della conoscenza scolastica, per lo più lacunosa, di una delle altre lingue nazionali. La maggioranza germanofona (63,7%),<sup>9</sup> come pure i francofoni (20,4%) sembrano non sentire la necessità di avvicinarsi alle lingue e culture dei concittadini se non per obblighi professionali. Da qualche anno, addirittura, l’inglese sembra assurgere a lingua di comunicazione fra gli svizzeri provenienti da aree linguistiche diverse e altre lingue quali lo spagnolo o il russo stanno cominciando ad imporsi nelle scelte scolastiche e universitarie delle giovani generazioni a scapito delle lingue nazionali.

Il sociologo Franz Schultheis (1995) è giunto alla conclusione che se la Svizzera è multilingue, gli svizzeri si ostinano a non esserlo affatto e nella visione pessimista del linguista Peter Cichon (1997) la pacifica coesistenza delle diverse lingue e culture nazionali sarebbe dovuta all’assenza pressoché assoluta di contatti. Secondo l’analisi sociologica di Uli Windisch (1998) il cosiddetto *Röstigraben*, cioè il profondo fossato di pregiudizi, luoghi comuni e conflittualità latente che separa i germanofoni dai francofoni, contribuisce in modo considerevole a rafforzare le barriere linguistiche e culturali. I due gruppi non sono concordi nemmeno nella designazione metaforica: quello che per gli uni è il *Röstigraben* che ricorda i fossati dei castelli medievali o addirittura le trincee di guerra, è per gli altri il *rideau de rösti* cioè una sorta di ‘sipario o velo pietoso’.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Secondo l’ultimo censimento del 2000, l’italiano risulta essere la lingua principale parlata dalla maggioranza della popolazione nel Cantone Ticino e nelle regioni italofone dei Grigioni, nonché dai numerosi immigrati italiani sparsi su tutto il territorio nazionale. Rispetto agli anni Settanta la percentuale di parlanti si è ridotta drasticamente di circa la metà, dal 12 al 6,5%, a causa del rientro in patria di molti italiani o dell’assimilazione linguistica dei loro discendenti residenti nelle aree germanofone e francofone (fonte: sito dell’Ufficio Federale di Statistica, [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)).

<sup>9</sup> Le percentuali statistiche si riferiscono ai dati relativi all’ultimo censimento (2000) e sono tratti dal sito dell’Ufficio Federale di Statistica.

<sup>10</sup> La mostra *Rideau de rösti* presso il Musée romain di Losanna (dal 25 marzo 2005 al 15 gennaio 2006) apre il sipario sull’illusione dell’esistenza di una uniforme identità elvetica attraverso un’attenta analisi delle origini geografiche, storiche e socio-antropologiche della barriera che divide l’area germanofona da quella francofona.

Di fatto, oltre alle famiglie “miste” bi- o plurilingui,<sup>11</sup> gli unici multilingui elvetici sono gli appartenenti alla minoranza romancia (0,5%) – costantemente confrontati nel proprio Cantone con il tedesco o l'italiano – e coloro che giocano la carta della mobilità interna, in prevalenza giovani ticinesi o grigionesi di lingua italiana che intraprendono gli studi universitari in area germanofona o francofona e spesso vi si stabiliscono definitivamente per motivi di lavoro o affettivi.

Un caso a parte è ovviamente costituito dai migranti alloglotti (8.9%),<sup>12</sup> provenienti per lo più dal bacino del Mediterraneo e ora anche dal continente africano o dal Sud-est asiatico, nonché dagli studenti stranieri presenti nelle università svizzere.

Se da un lato, come abbiamo ampiamente illustrato, in Svizzera si denota una tendenza di rifiuto dell'Altro in nome della tutela di un'illusoria unità culturale locale, l'incremento della mobilità studentesca e professionale interna ed estera, condizionata dalla dilagante globalizzazione, e i forti flussi migratori degli ultimi decenni hanno contribuito ad innescare un processo di profondo mutamento dell'assetto socioculturale del paese, trasformando, volenti o nolenti, indistintamente tutto il territorio da quadrilingue – almeno sul piano costituzionale – a multilingue e multiculturale.

In questo senso il persistere o addirittura il rafforzarsi delle barriere e resistenze interne ci sembra una reazione anacronistica ma del tutto comprensibile di fronte alla paura dell'Ignoto di un'ineluttabile evolvere dei paradigmi socioculturali e identitari.

### **Didattica, interdisciplinarietà e interculturalità**

Malgrado l'attuale atteggiamento di chiusura e la conflittualità latente fra le varie collettività autoctone e immigrate descritti nel paragrafo precedente, la multiculturalità è una realtà innegabile ad ogni livello della società elvetica, anche e soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche e universitarie.

Sul piano scientifico, grazie a un approccio interdisciplinare sul modello di quello socio-antropologico abbozzato in apertura, la glottodidattica sembrerebbe predestinata ad offrire un considerevole apporto allo studio delle problematiche legate al plurilinguismo e alla convivenza multiculturale.

<sup>11</sup> Secondo gli ultimi rilevamenti dichiara di usare più di una lingua in famiglia circa il 13% della popolazione nella Svizzera tedesca, il 16% nella parte francofona, il 21% in quella italoфона e il 26% nelle valli di lingua romancia (Lüdi, 1994: 10). Per quanto riguarda il bilinguismo nella Svizzera italiana si rimanda al recente saggio di B. Moretti e F. Antonini (2000) e sulle famiglie plurilingui nel Cantone bilingue di Friburgo vedi la ricerca di C. Brohy (1992).

<sup>12</sup> Fra le lingue e culture maggiormente rappresentate figurano, nell'ordine, lo spagnolo, il portoghese, il serbo-croato e altre lingue slave, l'albanese e il turco (fonte: sito dell'Ufficio Federale di Statistica).

Sul piano pratico potrebbe assumere un ruolo di rilievo nell'elaborazione di validi strumenti didattici e di analisi che mirino a sensibilizzare i giovani e in particolare i futuri insegnanti sulla necessità di costruire vere e proprie competenze interculturali.

È proprio in quest'ottica che si inserisce il progetto didattico interdisciplinare *Il viaggio di Mirnah* realizzato dall'Unità Italiano Lingua Straniera del CERLE in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università della Svizzera Italiana (USI), gli artisti professionisti del *Teatro Antonin Artaud* di Michel Poletti (Lugano) e il sostegno del *Fondo progetti per i diritti dell'uomo e contro il razzismo* della Confederazione.

Il progetto prende spunto da una precedente produzione teatrale di sensibilizzazione alla multiculturalità e al plurilinguismo ideata dal *Teatro Antonin Artaud* (TAA) insieme al musicista e pedagogo di origini magrebine Jamal Ouassini e da un'esperienza pilota attuata nel 2004 presso il CERLE nell'ambito di un corso di formazione linguistica e didattica basato sull'approccio dramma-pedagogico, diretto da Paola Gilardi e rivolto ai futuri insegnanti di italiano LS.

*Il viaggio di Mirnah* mirava ad avvicinare il maggior numero possibile di giovani italofoeni e non, residenti nelle varie regioni linguistiche della Svizzera, alla questione degli immigrati e ai vari aspetti della pluriculturalità contemporanea di cui le crisi identitarie nonché i pregiudizi xenofobi e il razzismo rappresentano purtroppo spesso il rovescio della medaglia. Come sostengono a giusta ragione Audrey Osler e Hugh Starkey (2001: 203), nelle istituzioni che si occupano delle politiche linguistiche e dell'elaborazione di nuove strategie per l'insegnamento delle lingue a livello europeo (ma anche svizzero) si tende a ignorare la necessità di identificare e verbalizzare l'esistenza di conflitti espliciti o latenti propagando in modo ingenuo la tolleranza e l'apertura al dialogo interculturale come solo fine perseguibile senza prima interrogarsi sulla natura degli eventuali atteggiamenti di diffidenza e sulle tensioni che interessano gli individui e i vari gruppi sociali. Abbiamo dunque ritenuto opportuno integrare nel progetto interventi educativi marcatamente antirazzisti, curandoci però di evitare una rappresentazione manicheistica del fenomeno.

La realizzazione, svoltasi sull'arco di un anno (ottobre 2004-febbraio 2005), prevedeva di coinvolgere da una parte i partecipanti ai corsi di italiano come lingua straniera e i docenti di varie istituzioni nell'area romanda e tedesca e dall'altra i giovani ticinesi e gli italiani della seconda e terza generazione in un lavoro di riflessione tramite una documentazione didattica, elaborata da Paola Gilardi, seguita dalla visione dello spettacolo teatrale multimediale omonimo creato dal TAA.

La trama della pièce, incentrata sull'esperienza dell'esilio vissuta dalla piccola Mirnah e da suo padre, è stata arricchita con episodi tratti dalle storie di vita di stranieri residenti in Svizzera raccolte da Paola Gilardi del CERLE ed Eugenia Converso dell'USI come pure dalle testimonianze filmate all'interno del gruppo multiculturale di studenti del CERLE durante la fase pilota del progetto. A loro volta, le testimonianze video e i racconti biografici trascritti sono divenuti parte integrante del materiale didattico distribuito in numerose classi nel Cantone Ticino a Nord delle Alpi.

Il progetto ha riscontrato un notevole successo sia nella Svizzera italiana – dove hanno avuto luogo diversi workshop e rappresentazioni per gli studenti del Master in Comunicazione istituzionale dell'USI e per gli allievi di licei e scuole professionali – che nella Svizzera romanda e tedesca. Accanto alle numerose istituzioni scolastiche e universitarie svizzere, Oltralpe hanno aderito all'iniziativa anche alcuni licei italiani, il Consolato d'Italia, le ACLI, la Pro Ticino e la Società Dante Alighieri. In totale *Il viaggio di Mirnah* ha coinvolto circa duemila persone.

### **Storie di vita**

Come anticipato nel paragrafo precedente, oltre al video, la documentazione didattica comprende una scelta delle esperienze di emigrazione sulla base delle quali è stata costruita la trama fittizia dello spettacolo teatrale. Al fine di facilitare il compito degli insegnanti, spesso confrontati nelle proprie classi con gli aspetti positivi, ma anche con le tensioni e i conflitti impliciti o espliciti della multiculturalità, la seconda parte del dossier è corredato di alcune considerazioni metodologiche e di schede didattiche con idee per un uso creativo ed efficace del materiale autentico presentato e attività supplementari di riflessione. Abbiamo inoltre fornito una bibliografia di studi e altri strumenti didattici per approfondire in modo adeguato il discorso di sensibilizzazione alle rappresentazioni dell'alterità, sovente veicolate da pregiudizi e stereotipi o da atteggiamenti palesemente xenofobi e razzisti.

Sempre ad uso dei docenti, ma soprattutto nell'interesse degli allievi non-italofoni, abbiamo realizzato anche delle schede riassuntive con i punti salienti delle testimonianze trascritte.

All'inchiesta preliminare, condotta in lingua italiana da Paola Gilardi e da Eugenia Converso in varie regioni linguistiche della Svizzera nel giugno del 2004, hanno partecipato su base volontaria una ventina di uomini e donne dai 20 ai 70 anni di origine italiana, spagnola, portoghese o dei Balcani e appartenenti alla prima o seconda generazione di migranti.

Ci siamo intenzionalmente limitati all'immigrazione dai Paesi dell'Europa meridionale, da un lato a causa della presenza massiccia sul territorio elvetico e dall'altro allo scopo di mettere in luce gli atteggiamenti di diffidenza o i pregiudizi che sussistono anche nei confronti di culture prossime o addirittura interne (come quella italiana) al paese d'accoglienza. Abbiamo però evitato di focalizzare l'attenzione sulle manifestazioni di razzismo o xenofobia subite dagli stranieri. Le esperienze di emigrazione o di esilio esprimono infatti in modo specifico le dinamiche e le tensioni fra due o più contesti socioculturali, spesso vissute in modo doloroso dai diretti interessati.

Optando per il metodo di analisi socio-antropologica delle *storie di vita* in luogo del classico questionario prefabbricato era nostro intento mostrare le peculiarità dei percorsi individuali ma anche il contesto storico, socioculturale e familiare nel quale si inseriscono le testimonianze. In questo modo è stato possibile rendere esplicite e visibili da una lato le conseguenze degli atti di rifiuto xenofobo sul piano psicologico e dall'altro le strategie di costruzione di un'identità multipla e gli aspetti positivi quali l'integrazione riuscita e i rapporti di amicizia instaurati con gli autoctoni o con persone di diversa provenienza.

Dal punto di vista teorico, secondo la pedagogia narrativa di Jerome Bruner (2000a) il pensiero umano può essere contraddistinto in argomentativo e narrativo, ognuno dei quali è caratterizzato da una specifica modalità di interpretare la realtà. L'autobiografia contribuisce in modo considerevole alla costruzione identitaria, portando il narratore-protagonista, attraverso l'astrazione del racconto nell'*hic et nunc* delle esperienze vissute, a reinterpretare il passato e a riflettere sul proprio mondo interiore (Bruner, 2000b). Sempre secondo Bruner (1995) l'autobiografia, se da un lato concorre all'individuazione del Sé, dall'altro consente, come già detto, di collocare l'individuo all'interno di un più ampio contesto socioculturale.

Nella definizione di Daniel Bertaux (1997) e in riferimento alla "*thick description*" di Clifford Geertz (1986) l'approccio delle storie di vita consente di leggere, soprattutto fra le righe dei non-detti, le strutture profonde del funzionamento di un mondo (interiore e individuale o condiviso e collettivo) e di una situazione sociale vista nella sua complessità che si esprime ad esempio nel modo di gestire le relazioni interpersonali, nei rapporti di potere, nelle tensioni e nelle dinamiche di trasformazione del suo assetto.

Dalle storie di vita raccolte emergono in modo emblematico le strategie di adattamento al nuovo ambiente sul piano linguistico e sociale, ma anche le zone d'ombra fra integrazione ed esclusione, come pure i vantaggi oppure i disagi a livello identitario della doppia o multipla appartenenza culturale (Gaudenzio 2002: 101).

I vari aspetti delle vicende di emigrazione narrate sono stati ripresi e sviluppati anche nello spettacolo teatrale *Il viaggio di Mirnah*. La seguente metafora poetica tratta dal testo della pièce di Michel Poletti riassume da un lato i fondamenti metodologici e gli intenti didattici dell'intero progetto e dall'altro forse il destino di ogni anima migrante, cioè di ogni essere umano:

Dov'è la patria dei salmoni, nei fiumi o nel mare? Gli uccelli migratori si spostano in gruppo, Mirnah e suo padre da tanto tempo viaggiano da soli ...

### **Italiano LS, approccio dramma-pedagogico e mediazione culturale**

L'esperienza del progetto didattico e teatrale *Il viaggio di Mirnah* sembrerebbe dimostrare, ma si tratta per ora unicamente di un'ipotesi di lavoro, che perlomeno in Svizzera i corsi di italiano come lingua straniera<sup>13</sup> in un contesto pluriculturale come quello universitario o scolastico rappresentano un luogo 'neutro' e quindi privilegiato di mediazione che favorisce il dialogo sulle problematiche legate alla convivenza fra gruppi e individui provenienti da contesti socioculturali diversi. Gli allievi delle varie istituzioni scolastiche e universitarie che hanno aderito al progetto come pure i futuri insegnanti di italiano LS del CERLE che hanno partecipato alla fase preliminare avevano in prevalenza un'immagine positiva della 'dolce lingua',<sup>14</sup> veicolata in larga misura dagli stereotipi sulla musicalità dell'idioma, sulla bellezza dei paesaggi e delle città d'arte e sulla cordialità degli italofoeni, ma anche dal fatto che l'italiano in Svizzera è al contempo lingua nazionale e di immigrazione. Non a caso, come è emerso anche dai racconti biografici raccolti, l'italiano svolge un'importante funzione di lingua franca e di mediazione fra gli stranieri allogliotti anche in area germanofona e francofona.<sup>15</sup> Una donna spagnola, residente a Friburgo da 25 anni di cui sette come clandestina, afferma ad esempio: "l'italiano è la prima cosa che

<sup>13</sup> La stessa cosa potrebbe valere ad esempio anche per lo spagnolo o per altre lingue minoritarie o di immigrazione connotate positivamente nell'immaginario collettivo degli studenti.

<sup>14</sup> Questo il titolo scelto per un'importante mostra dedicata alla storia e agli aspetti sociolinguistici dell'italiano allestita dal professor Luca Serianni dell'Università La Sapienza di Roma in collaborazione con la Società Dante Alighieri e presentata presso il Landesmuseum di Zurigo nella prima metà del 2005 e poi insistentemente ripreso dalla stampa elvetica (nelle quattro regioni linguistiche!) nei per lo più patetici articoli sui duri colpi inferti alle cattedre di Lingua e Letteratura nelle università svizzere.

<sup>15</sup> In una sua recente ricerca sull'emigrazione nord-africana in Italia, D. Levy (2001) ha osservato che in questo particolare contesto la mediazione culturale e linguistica avviene tramite il francese, lingua degli ex-colonizzatori divenuta ormai parte integrante dell'identità dei magrebini arabofoni o berberi.

ho imparato in Svizzera?"; mentre un ventenne di origini albanesi, giunto in una cittadina francofona del Vallese all'età di 3 anni, dichiara – in perfetto italiano – che lo scambio interculturale fra la sua famiglia e amici italo-svizzeri lo ha aiutato notevolmente nel processo di integrazione linguistica, scolastica e sociale (Gilardi 2004: 47 e 97-101).

In secondo luogo, accanto al lavoro di riflessione sulle testimonianze video e sulle storie di vita degli stranieri residenti in Svizzera, il coinvolgimento totale sul piano fisico, cognitivo ed emotivo caratteristico dell'approccio dramma-pedagogico ha giocato un ruolo determinante per il buon esito del progetto.

Nella fase pilota, svolta con un gruppo multiculturale di futuri insegnanti e studenti dell'Università di Friburgo, l'aspetto ludico dell'improvvisazione teatrale ha reso possibile da un lato abbattere i filtri affettivi che impediscono spesso i discendenti di esprimersi liberamente in una lingua seconda o straniera e dall'altro portare alla luce, nella finzione scenica, situazioni traumatiche vissute in prima persona come pure il disagio della ricerca del Sé tipico del processo di costruzione di un'identità multipla. Solo grazie alla mediazione dell'esperienza teatrale i partecipanti si sono dichiarati disposti a narrare le proprie vicissitudini e a rivelare il problema della crisi identitaria davanti alla videocamera.

Nella seconda fase del progetto, la visione dello spettacolo teatrale multimediale *Il viaggio di Mirnah* del TAA e l'immedesimazione con i personaggi visibili (gli immigrati) o invisibili (gli autoctoni solidali o xenofobi) ha senz'altro contribuito in modo proficuo all'approfondimento, non solo sul piano razionale, delle questioni legate all'incontro-scontro di realtà socioculturali diverse.

## Conclusioni

È risaputo che esiste un rapporto indissolubile fra identità e processi cognitivi ed educativi (Nardi 1999). Per quanto riguarda *Il viaggio di Mirnah*, da una parte l'aspetto ludico dell'approccio dramma-pedagogico, insieme all'immediatezza dei racconti biografici degli immigrati e alla connotazione positiva di cui godono la lingua e la cultura italiane, hanno contribuito al raggiungimento dell'obiettivo strumentale di una maggiore sicurezza espressiva a livello orale e scritto. Da un punto di vista più profondo, abbiamo potuto constatare quanto fosse importante partire da un approccio a forte impatto emotivo che consentisse di integrare le esperienze personali degli studenti nelle riflessioni che miravano ad interiorizzare e a costruire

un sapere condiviso incentrato sulla multiculturalità e sui pericoli dei suoi risvolti negativi espressi nelle manifestazioni di razzismo e xenofobia. L'insegnamento – soprattutto nell'ambito della didattica delle lingue e culture ma non solo – dovrebbe favorire la trasformazione delle nozioni e competenze in esperienze vissute, affinché le conoscenze acquisite possano essere impiegate dai discenti per la propria costruzione identitaria includendo e non rifiutando l'incontro con l'alterità.

Come dimostrano i commenti dei ragazzi<sup>16</sup> trascritti di seguito (i nomi indicati con l'asterisco sono fittizi), sia il lavoro sulle storie di vita che l'esperienza della creazione artistica multimediale ha portato a un forte coinvolgimento dei giovani, potenziando l'effetto di sensibilizzazione alle spinose tematiche proposte dal progetto e attivando un processo di riflessione sui travagli interiori nella fase di ricerca identitaria:

1. Maja\*, futura insegnante di italiano LS (CERLE, Friburgo), osservazioni personali sulla base di una storia di vita analizzata in classe:

“Ho letto questo testo con molto interesse. Essendo stata una straniera anch'io, come lui ho vissuto delle esperienze spiacevoli e ho notato molti paralleli fra le nostre storie. La cosa che ha attirato maggiormente la mia attenzione è stato il discorso sull'identità. Facendo caso alla frequenza di tornare su questo argomento si vede che anche lui la considera una cosa importante. Infatti per un emigrato, soprattutto di seconda generazione, prima o poi la crisi identitaria è programmata perché è costretto a vivere in due mondi culturali completamente diversi e in fin dei conti non appartiene né all'uno, né all'altro.”

2. Esther\*, studentessa in Master di Comunicazione istituzionale (USI, Lugano), impressioni dopo la visione della pièce:

“Uno dei grandi pregi di questo spettacolo è stata la sua capacità di toccare il livello delle emozioni. [...] L'elaborazione cognitiva e/o la discussione riguardo a temi quali il razzismo e la xenofobia non può prescindere dai propri sentimenti, e in quanto spettatrice ritengo che l'esperienza di questo spettacolo sia efficace proprio perché, passando attraverso un forte coinvolgimento emotivo, permette di attingere anche a emozioni appartenenti all'Altro [...]. La funzione interpellativa della tecnica teatrale permette di agire direttamente sullo spettatore, interpellandolo ma al contempo lasciandolo al sicuro nel buio della sala, solo con se stesso e le sue emozioni. La sala diventa così uno spazio condiviso ma al contempo intimo che permette un vissuto molto

---

<sup>16</sup> L'insieme dei testi prodotti dagli allievi nelle varie fasi del progetto (commento delle storie di vita, riflessioni personali su multiculturalità / plurilinguismo / razzismo / xenofobia, impressioni relative allo spettacolo) sono attualmente conservate presso il CERLE e verranno prossimamente analizzate nel dettaglio.

personale, la cui traccia rimane nel tempo e permette in un secondo momento una rielaborazione cognitiva più consapevole e arricchita della prospettiva dell'Altro.”

## BIBLIOGRAFIA

- AMSELLE, J. L. (1990), *Logiques métisses*, Paris, Payot.
- BAUMAN, Z. (2005), *Modernità liquida*, Sagittari, Laterza, Bari (edizione originale: *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press & Oxford, Blackwell Publishers Ltd, 2000).
- BAUMAN, Z. (2003a), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza.
- BAUMAN, Z. (2003b), *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza.
- BERTAUX, D. (1997), *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan Université.
- BOURDIEU, P. (1972, 1a ed.), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, (2a ed.: 2000, Paris, Points/Seuil).
- BOYER, H. (a cura di), (1997), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflict» des langues ?*, Paris, L'Harmattan.
- BROHI, C. (1992), *Zwei Sprachverhalten, zwei Sprachigerpaare und – familien in Freiburg (Schweiz)*, tesi di dottorato sotto la direzione di W. Haas (1990), Presses de l'Université de Fribourg.
- BRUNER, J. (2000 a), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- BRUNER, J. (2000 b), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- BRUNER, J. (1995), *L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme*, in D.R. Olson & N. Torace (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, R. Cortina.
- CICHON, P., *Contact vs. Conflict: quelques remarques sur la valeur explicative des deux concepts dans l'analyse sociolinguistique*, in Boyer, H. (éd.), *Plurilinguisme ...*, cit.: 35-70.
- GAUDENZIO, F. (2002), *Come si raccontano gli alunni stranieri*, in Italiano & Oltre, 4 (2003), Milano, La Nuova Italia: 232-236.
- GEERTZ, C. (1986), *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF.
- GILARDI, P. (2004), *Il viaggio di Mirnah. Documentazione didattica*, Friburgo, - Berna CERLE e Fondo per i diritti dell'uomo e contro il razzismo della Confederazione.
- GIORDANO, C. (2003), *Préface*, in A. Gohard-Radenkovic et al. (éds.), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, Berne, Transversales, Peter Lang: XI-XVII.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2001), *Le Röstigraben existe-t-il? Représentations réciproques de l'autre entre les communautés francophones et germanophones de la Suisse*, in G. Zarate (éd.), *Langues, xénophobie ...*, cit.: 77-94.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., MUJAWAMARIYA, D., PEREZ, S., (éds.), (2003), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, Berne, Transversales, Peter Lang.
- HYMES, D. (1967), *The Anthropology of Communication*, in *Human Communication Theory: Original Essays*, F.E.X. Dance, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LÉVY, D., ZARATE G., éd. (2003 a), *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, in *Le français dans le monde*, numéro special janvier 2003,

- Recherches et applications, Paris, Hachette.
- LÉVY, D. (2003 b), *Médiation, didactique des langues et subjectivité*, in D. Levy & G. Zarate (éds.), *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, cit.: 10-23.
- LEVY, D. (2001), *Langues «médiatrices» et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie*, in Zarate, G. et al. (éds.), *Médiation culturelle et didactique des langues*, cit.: 77-93.
- LÜDI, G., WERLEN, I. (2005), *Le paysage linguistique en Suisse*, Neuchâtel, Office fédéral de statistique.
- LÜDI, G. (1994), *De la Suisse quadrilingue à une Suisse multilingue*, in Bianconi. S. (a cura di), *Lingue nel Ticino*, Dadò, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana: 9-15.
- MORETTI, B., ANTONINI, F. (2000), *Famiglie bilingui*, Dadò, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- NARDI, A. (1999), *La didattica del sé*, Milano, Franco Angeli.
- OSLER, A., STARKEY, H. (2001), *Antiracisme et enseignement des langues: quels matériels et quelle pédagogie?*, in G. ZARATE, et al. (éds.), *Médiation culturelle et didactique des langues*, cit.: 203- 215.
- SCHULTHEIS, F., *La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas*, in *Liber*, supplément aux *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1995, n° 108, Paris, Seuil.
- WICKER, H.-R. (1997), *From Complex Culture to Cultural Complexity*, in P. Werbner e T. Modood (eds.), *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, London, Zed Books: 29-45.
- WINDISCH, U. (1998), *La Suisse, Clichés, délire, réalité*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- WINKIN, Y. (1996, 1a ed.), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Bruxelles, De Broeck & Larcier (2a ed. : 2001, Paris, Points/Seuil).
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A. (a cura di), (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Les Cahiers du CIEP, Editions Didier.
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H., (a cura di), (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV, Editions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE, G., (a cura di), (2001), *Langues, xénophobie, xénophobie dans une Europe multiculturelle*. Documents, actes et rapports pour l'éducation, Fontenay/Saint-Cloud, CRDP de Basse Normandie.



## Conclusioni

### Lingue/culture straniere, interdisciplinarietà, bricolage

DANIELLE LÉVY  
Università di Macerata

La varietà delle relazioni, l'entusiasmo e la motivazione degli oratori, l'attenzione del pubblico nel corso delle giornate appena trascorse non è cosa ovvia quando la riflessione si cala nella pratica dell'insegnamento negli anni incerti, per quanto riguarda le scelte della formazione in relazione agli sbocchi, della riforma universitaria e scolastica in generale: una formazione generale? Una cultura teorica? Dei modelli e degli esempi? Un saper fare professionalizzante immediatamente spendibile dopo il diploma triennale? Oppure si ripongono tutte le speranze e le risposte nella laurea specialistica, nei *masters*, nei dottorati di ricerca o nelle scuole dette d'*eccellenza*?

Invece si è potuto trarre da queste due giornate dov'erano presenti studiosi e docenti *linguisti* nel doppio senso della parola – **studiosi di linguistica e studiosi di lingue – al di là dei punti di vista e dei livelli dell'osservazione**, la sensazione di una fiducia nella ricerca che verte sulla trasmissione didattica dell'oggetto lingua – **e non solo – e sul suo destinatario immediato**, lo studente.

Già dal titolo "Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà" giungevano alcuni buoni segnali i quali erano, anche se parzialmente, delle risposte e che si sono confermati nel corso delle giornate di studio.

Il primo di essi è il connubio che si va consolidando tra le lingue, l'insegnamento e la formazione e che si dichiara con semplicità ma palesemente nell'ambito universitario con la proposizione affermativa all'infinito "insegnare le lingue" che contiene un soggetto implicito e molteplice, linguista o docente di lingua straniera, glottodidatta o pedagogo, studioso dei processi di trasmissione e mediatore nella trasmissione. La volontà di uno sguardo convergente, di una visione articolata nel riflettere insieme al di là delle spaccature tra le discipline, le aree, lo studio e la pratica, le lingue stesse rappresentano il primo contributo interno e manifesto, da parte degli organizzatori del seminario e dei relatori all'interdisciplinarietà.

Altro segnale è rappresentato dalla proposta di un tema, di tipo trasversale, l'"interdisciplinarietà" valorizzato dalla parola "contributo". L'interdisciplinarietà come atteggiamento epistemologico e metodologico

arricchisce l'insegnamento delle lingue a monte e a valle, chi insegna e l'insegnamento. L'interdisciplinarietà interviene nella formazione permanente dello studioso-docente e segna l'insegnamento impartito. La proposta contrasta positivamente con le posizioni monodisciplinari, isolazioniste o gerarchizzate delle discipline componenti il campo delle lingue e della linguistica. Ora l'interdisciplinarietà è convocata dallo studioso-docente di lingue a contribuire all'insegnamento attuale e innovativo ("oggi") delle lingue. Se a prima vista ricorrere ad altre discipline apparentemente esogene può tradire una debolezza o una dubbia identità – disciplinare o accademica –, rappresentare una tentazione di fuga ("l'erba del vicino") o apparire come la nobilitazione di una pratica, presto l'interdisciplinarietà si legge come il segno della maturità: in effetti non appena non mi sento più minacciato mi posso esporre ad altre metodiche, aprire ad altri concetti, importarli e adattarli. Esiste lo spazio per il *meticcaggio*, gli *spazi terzi* quali luoghi e fonti di creatività per la riflessione e per la pratica, per la mobilità delle frontiere disciplinari, per l'incontro-scontro *controllato* tra le lingue e le culture.

Faccio una considerazione sulla barra obliqua *slash* che separa ed unisce nel titolo "lingue" e "culture", ancora impossibile qualche lustro fa e tuttora contestata dagli intitolati dei raggruppamenti disciplinari istituzionali che stentano ad accoppiare, anche se problematicamente come sta a significare lo *slash*, le lingue e le culture, disconoscendo ancora un'accezione antropologica al termine 'cultura' quando interagisce con 'lingua': 'lingue/culture' nel titolo è a sé premessa e promessa d'interdisciplinarietà che ci allontana da visioni e pratiche schizoidi ancora vigenti quando gli spazi dello studio e dell'insegnamento della cultura (o della *Cultura*) e quello della lingua senza maiuscola vengono distribuiti secondo una logica piramidale e di potere che scarsamente si giustifica sul piano epistemologico e pragmatico. Lingue/culture mette in discussione la relazione 'una a una' tra lingua e cultura, apre la lettura e la trasmissione a più culture per una lingua, a più lingue per una cultura, a nuovi spazi di creazione culturale ed interculturali tanto più che oggi si lavora e si studia in contesti plurilingui e multi- e pluri- culturali.

L'originalità e l'interesse del convegno che ci è stato proposto, a nostro parere, scaturiscono dall'adesione di tutti gli oratori alla legittimità dell'interdisciplinarietà sia dal punto di vista conoscitivo che da quello pragmatico nel campo della didattica delle lingue. Non che sia mai esistita una didattica che la negasse palesemente. Ma ne è stata fortemente segnalata la sua necessità dal momento che da una parte il plurilinguismo è un fatto nel mondo della Scuola e che i contatti tra docenti e studiosi di lingue diverse, la mobilità studentesca e professionale - inclusa quella degli stessi docenti - porta

a riconoscere e a scambiare le discipline di riferimento che hanno influenzato 'le' didattiche linguistiche insieme alla costruzione della 'convivenza civile', del 'saper vivere con gli altri' o di scoprire che il 'sé' è un 'altro' e va analizzato, relativizzato, distanziato. Tale serena ma determinata opzione è evidenziata in contesti più drammatici dove nella società multiculturale si esasperano i conflitti o le guerre civili, dove la lingua s'identifica alla posta in gioco di tutte le passioni: allora l'educazione linguistica non può non tenere in conto le analisi multidisciplinari del conflitto e *tradurle* nel proprio operato. Comunque tutti gli oratori hanno portato un contributo a quel che è stato illustrato in una relazione di sintesi come la centralità della didattica delle lingue straniere – e a fortiori quella delle lingue materne insegnate come lingue seconde nei contesti dell'immigrazione – **come luogo di osservazione, di analisi, di trasmissione** ma anche di costruzione dei processi interculturali dove non si può fare a meno delle contaminazioni disciplinari. Gli stessi intitolati dei corsi di laurea o delle classi con la presenza di sintagmi quali 'comunicazione interculturale', 'mediazione interculturale', 'cooperazione e pace', 'didattica interculturale', 'italiano come lingua seconda' progressivamente cancellano le vecchie diciture della 'lingua straniera' o della 'lingua per stranieri' man mano che si sbiadiscono alcune frontiere tra sé e gli altri -e che se ne erigono altre ma questa è un'altra questione!-.

D'altro canto, l'insegnamento delle lingue nell'università italiana si è paradossalmente sviluppato maggiormente nelle facoltà umanistiche e scientifiche non letterarie, quindi a contatto stretto con le discipline giuridiche, sociologiche, storiche, statistiche... e numerose, anche se non sono sempre state portate alla luce, sono le interferenze e le prese a prestito di campi, di temi, di metodi: dall'influenza dell'analisi linguistico-discorsiva, semio-discorsiva, sociolinguistica, pragmatica, contestuale, interazionista, conversazionale, etnometodologica nella comprensione della 'letteratura' sociale, politica, storica, giuridica o di documenti tratti dall'esperienza comune alla raccolta di metodi d'indagine provenienti dalle scienze sociali e reinvestiti nell'analisi linguistica ai fini dell'insegnamento e della formazione. Più di una relazione ha completato la propria illustrazione con delle proposte di programmazione reticolare e/o modulare sulla base di esperienze realizzate o con l'augurio di uno *sprigionamento* disciplinare. Ma sappiamo che il momento felice del *laboratorio-osservatorio* dell'incontro intellettuale 'gratuito', della ricerca epistemologica e del traghettare da una disciplina all'altra si scontra nella realtà accademica transnazionale con le denominazioni fatalmente meno mobili, talvolta fossilizzate delle discipline d'insegnamento, dei raggruppamenti disciplinari dei concorsi.

Si potrebbe rileggere questo vivace incontro attraverso gli autori citati o le discipline che sono state evocate come *contributive* e tentare di capire dalla denominazione stessa il loro assetto epistemologico che lo studioso-docente di lingue intrattiene con esse: un ambizioso compito che non saremo comunque all'altezza di svolgere ma abbiamo rilevato sia sostantivi semplici come filosofia, psicologia, diritto, psicanalisi, linguistica, antropologia..., parole composte o comportanti un prefisso (pragmalinguistica, microsociologia, etnometodologia...), sintagmi nominali (sociologia linguistica, Cultural Studies, Gender Studies...) ai quali si può attribuire un diverso grado di familiarità da parte di chi le usa ed un diverso statuto e riconoscimento nella vastità della panoramica disciplinare.

Uno tra i tanti meriti delle giornate di studio del CeSLiC di Bologna è stato di mettere a confronto le riflessioni e le pratiche che partecipano alla costruzione del lungo cammino della legittimità e del 'diritto di cittadinanza' di una didattica delle lingue che accompagnerebbe le discipline di riferimento, fondatrici, quali la linguistica, con dei nuovi contributi, cercando così di fare lo *stato dell'arte* per la formazione, la ricerca, l'insegnamento/apprendimento. Sono state infatti presentati campi, teorie e metodiche ancora poco o superficialmente esplorati come l'antropologia, la storia, la psicoanalisi, la statistica; gli oggetti in via di esplorazione come i racconti di vita e le forme di espressione della soggettività per la conoscenza, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue; sono stati evidenziati dei metodi ibridi o composti di lettura, di analisi, di trasmissione, di apprendimento; sono stati incoraggiati gli avvicinamenti tra le discipline che, come il diritto, hanno come oggetto e come campo il linguaggio. Ed è stato rivisitato nel progetto educativo il concetto di 'mezzo linguistico' e portato da strumento di comunicazione e di sopravvivenza tra soggetti a quello dell'elaborazione di un 'saper essere insieme' al quale aggiungiamo la relativizzazione di sé- come parlante e protagonista culturale in ambito nativo attraverso il confronto con la lingua/cultura altra.

Quanto a noi, possiamo alla luce delle esperienze che sono state analizzate e confrontate nelle relazioni affermare che la *didattica* delle lingue e delle culture in quanto spazio scientifico e campo pragmatico costruito intorno agli anni '70 sulla linguistica applicata e di essa debitrice non potrebbe oggi limitarsi a coincidere con i lavori e i risultati, fossero i più raffinati, sulle lingue e sul linguaggio, compresa la prospettiva comparatistica che li esplicita e li relativizza. Il riferimento disciplinare *fondatore* interagisce con altre aree disciplinari ma a differenza da quel che accade con le discipline 'composte'

o 'derivate' della linguistica come la socio-linguistica, la psico-linguistica, l'etno – **la pragmalinguistica – e via dicendo, la didattica delle lingue**, oggi, può, secondo il nostro modesto parere, fare a meno di 'sottoetichette' praticando il 'bricolage' spesso decantato nel corso del convegno, consono ad una disciplina d'intervento, sensibile ai fatti di società ed essa stessa fatto di società.

Parlare di 'bricolage' senza necessariamente convocare Lévi-Strauss significa, come lo ha scritto uno dei referenti fondamentali della didattica contemporanea delle lingue, Robert Galisson, riconoscere all'apparato concettuale una funzione costituente in quanto mira alla coesione e al collegamento di tutti i settori della disciplina, abbracciando il campo e le sue attività potenziali, situando le azioni che realmente si esercitano; una funzione euristica che dispiega uno 'schema maieutico' capace di suscitare e di orientare la riflessione in vista di trovare delle soluzioni per chi produce modelli (i 'didattologi'), chi produce materiali (i 'didattografi'), chi produce atti ed azioni (gli 'insegnanti'); una funzione di valutazione, grazie ai parametri da prendere in conto per la gestione dei modelli e dei materiali al fine di rispondere ai bisogni, alle carenze o al fine di anticipare con l'innovazione.

Oggi sottoposta alla pressione degli interrogativi collegati al mutamento sociale, la didattica delle lingue e delle culture, o come si è preferito dire come Robert Galisson in questa sede, delle lingue/culture si ancora nella 'rosa' delle scienze umane e sociali, si apre a nuovi oggetti e rinnova la descrizione del suo tradizionale ambito (classe, contesto istituzionale, agenti e protagonisti...) poiché da più decenni, in Europa in particolare, si sposta dalla *periferia* dell'insegnamento verso una *centralità* che la conduce alla formazione degli individui tanto nel contesto scolastico come lungo l'arco della vita. Ma anche se la 'domanda linguistica' nell'università cresce in modo incontrollato con la moltiplicazione e la diversificazione dell'offerta didattica e allo stesso tempo, si formula in termini di lingua - strumento, lingua- funzione, lingua-settore con il rischio di un nuovo tipo di declassamento dell'insegnamento linguistico universitario, si consolida nella mentalità collettiva che è funzione ed obiettivo della didattica delle lingue sia la formazione *alle* lingue che l'educazione alla cittadinanza *per mezzo* delle lingue. La dimensione culturale anche se trattiene l'attenzione degli studiosi della didattica delle lingue e se la si intende in senso antropologico essa 'varia' – **portando varietà e variazione – lo spazio dell'insegnamento**, della formazione, della ricerca portando alla lingua insegnata la dimensione pluridisciplinare.

La presa in conto della tensione tra individuo e legame sociale in campo educativo, politico e sociale ha evidenziato la necessità di interpellare a monte le scienze umane e sociali nella riflessione didattica rapportata alle lingue che impropriamente si definiscono ancora come straniere.

La costruzione di nuove identità geopolitiche la quale ha suscitato quella di uno spazio comune di riferimento per le lingue a livello europeo ed internazionale, la mobilità planetaria volontaria o forzata promuovono il plurilinguismo e l'offerta didattica risponde molto dinamicamente anche se non sempre criticamente, alle forme transnazionali di valutazione come le certificazioni. Uniformazione *vs* differenziazione, lingua *vs* lingue straniere conducono necessariamente al confronto, come è felicemente accaduto in questa sede tra le lingue e le scuole di pensiero che le alimentano rispettivamente, nella ricerca come nella trasmissione.

A valle o sia nella pratica dell'insegnamento linguistico, l'integrazione delle discipline e dei concetti si effettua in modo più intuitivo. Forse dovremo d'ora in avanti interrogare ora più da vicino i luoghi e le modalità dell'incontro disciplinare.

Gli studi che si conducono in Europa, negli Stati Uniti, in Australia, la messa in discussione dello statuto delle lingue, i concetti di 'piccole' e di 'grandi' lingue danno la priorità oggi a nuovi concetti come 'appartenenze', istituzioni, 'espressioni della soggettività', 'spazi terzi', 'mediatori', 'discorsi sulle lingue' e via dicendo nei quali le categorie tradizionali della didattica delle lingue e della didattica *tout court* si declineranno diversamente, in quanto interrogati da discipline finora soggiacenti (se escludiamo perché ormai profondamente radicate, la sociologia e la psicologia, la storia e la geografia o costitutive, come la linguistica ) come l'antropologia, il diritto, i *Cultural Studies*, le scienze cognitive, la politologia...

I lavori di coloro – **alcuni dei quali sono presenti e hanno portato in queste giornate il loro contributo – che s'impegnano a costruire e a dare al campo della didattica delle lingue/culture la sua legittimazione** hanno messo in evidenza numerosi *concetti trasversali* alle aree e agli ambiti di cui sopra e termini come 'complessità', 'pluralità', 'processi', 'autonomia', 'habitus', 'reciprocità' e tanti altri, dinamizzati da *azioni ed atteggiamenti* quali la 'stereotipizzazione', l' 'identificazione', il 'rifiuto', l' 'interpretazione', 'l'appropriazione' la 'globalizzazione' – **per citare pochi** –, **comuni a varie discipline** ma che funzionano diversamente secondo *i contesti* geografici, storici e linguistici dello studioso e del suo discorso.

L'interdisciplinarietà scientificamente feconda nelle scienze umane e sociali raggiunge e penetra la didattica delle lingue non appena quest'ultima si mette all'ascolto del mutamento circostante; grazie allo spostamento dei

punti di vista e al decentramento che autorizza, essa pone delle problematiche inedite e contiene i germi della sua evoluzione. Il terreno della didattica, *lavorato* dall'atteggiamento empirico dello studioso, appare particolarmente propizio all'elaborazione di tali processi.

Il docente-studioso si muove e avanza sulla sollecitazione dell'ambiente dove opera, al quale reagisce, che lo istituisce e che istituisce a sua volta, contribuendo alla sua evoluzione. Non vanno sottovalutati il suo ideale, la sua cultura, le affinità che intrattiene con una disciplina piuttosto che con un'altra, la sua etica, il suo temperamento lo portano a convocare prioritariamente ma non definitivamente alcune discipline che pratica 'da dilettante'. Può essere un modo più concreto – e più modesto - quello d'interrogare, alla luce del 'bricolage' 'disciplinare' – ma anche dei rischi che comporta – la didattica delle lingue/culture a partire da 'concetti trasversali' condivisi da più discipline, osservando come lo studio e l'insegnamento delle lingue/culture reagisce ad essi, li utilizza, li modifica.

## BIBLIOGRAFIA

- Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'Agence Universitaire de la Francophonie* – A.U.F. (coordonnateur Jacques MAURAI), <http://www.auf.org>.
- ARCAINI, E., FOURMENT-BERNI CANANI, M., LÉVY, D. (1994), *Analisi comparativa del Francese e dell'Italiano:lingue e culture a confronto - Ricerca e Insegnamento*, Pubblicazioni del DoRiF-Università, 2 voll., S.I.L.T.A., Pisa, Pacini editore.
- DE MARTINO, G. (1997), *I fondamenti non linguistici dell'apprendimento della lingua materna*, Padova, CEDAM.
- DUFEU, B. (1996), *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette, F.L.E., RéFérences.
- GALISSON, R. (1990), (a cura di) "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues- cultures : 20 ans de réflexion disciplinaire", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 79, Paris, Didier-Erudition.
- GALISSON, R. (2001), *De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures* : leçon tenue lors de la remise de la Laurea Honoris Causa à l'Université de Turin le 23 Avril 2001.
- GUMPERZ, J. J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris/Antananarivo, Université de La Réunion/L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999), *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Peter Lang.
- KRAMSCH, C., LÉVY, D., ZARATE, G. (in corso di stampa, 2007) *Précis critique de didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme / Critical Handbook of Plurilingualism and Multiculturalism*.
- KELLY, M., IMELDA, E., FANT, L. (2001), *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and language in European Higher Education*, Bern, Peter Lang, Transversales.
- LAPASSADE, G. (1991), *Ethnosociologie*, Paris, Klincksieck.

- LÉVY, D. (2002), “Mutamento sociale ed implicazioni nell’educazione linguistica all’Università”, in Bidaud, F. ed., *Lingue romanze a confronto, quale didattica, quale ricerca*, Viareggio, M. Baroni.
- LÉVY, D., ZARATE, G. (2003), (a cura di), “La médiation en didactique des langues et des cultures”, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, janvier, Recherches et Applications, Paris, Hachette.
- PEROTTI, A. (1996), *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, L’Harmattan, CIEMI.
- PUREN, C. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l’éclectisme*, Paris, Didier-Érudition.
- TOURAINÉ, A. (2005), *Un nouveau paradigme*, Paris, Fayard.

Questa raccolta di saggi nasce dalla convinzione che insegnare una lingua oggi significa insegnare contenuti culturali. Vengono offerti, pertanto, molteplici spunti su problematiche che pongono la didattica delle lingue straniere al centro di una prospettiva interculturale e interdisciplinare, dimensione che è, del resto, ormai preponderante.

Tutti i contributi prendono le mosse dalla necessità di ampliare e rinnovare le tradizionali teorie e metodologie di riferimento. Essi illustrano nuovi modelli ed approcci arricchiti da originali apporti provenienti da discipline finora marginalmente presenti in tale ambito di ricerca: dalla filosofia all'antropologia culturale, dalla storia alla sociologia.

Il volume intende essere un valido strumento teorico non solo per gli insegnanti di lingua e cultura interessati ad approfondire la loro 'competenza interculturale', ma anche per coloro che sentono la pressante esigenza di consolidare i saperi risultanti dall'interazione di variegati campi di studio.

**Alma-DL** è la Biblioteca Digitale dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Gestita e coordinata dal CIB, Centro Inter-bibliotecario di ateneo, Alma-DL ospita al suo interno gli archivi Open Access *AMS Acta*, *AMS Campus* e *AMS Miscellanea* che rendono pubblicamente disponibili i contributi derivanti dalle attività di ricerca, didattiche e culturali dell'ateneo bolognese. Alma-DL attua così i principi del movimento internazionale a sostegno dell'accesso aperto alla letteratura scientifica, sottoscritti dall'Università di Bologna assieme a molte altre istituzioni accademiche, di ricerca e di cultura, italiane e straniere.  
<http://almadl.cib.unibo.it>

ISBN 88 902128 1 0

