

## Negoziare per intendersi Come interagire efficacemente in tedesco

Franca Quartapelle

Le parole straniere, soprattutto inglesi, che invadono le lingue europee inducono a credere che persone appartenenti a diverse nazioni riescano a comunicare più facilmente grazie alla diffusione di spezzoni di idioma comuni. Senza dubbio ciò vale per il linguaggio dei computer e di Internet, che oltretutto sta producendo brutti calchi che usiamo senza pudore (perché diciamo “salvare un file”, quando l’operazione consiste nella conservazione di un file, più vicina all’immagazzinare, lo *Speichern* dei tedeschi, che non a un salvataggio?). Vale anche per numerosi prestiti entrati a far parte del linguaggio quotidiano per i quali faticiamo ormai a trovare un corrispettivo nella nostra lingua o non ne abbiamo affatto. Se infatti riusciremmo a reperire parole per sostituire *feed-back*, *input*, *trendy*, sicuramente non troveremmo termini in sostituzione di computer, file, container e check-in.

Che la condivisione di vocaboli di una lingua diversa dalla propria agevoli la comunicazione è fuor di dubbio, anche se non sempre la parola straniera viene assunta dall’altra lingua con il significato che ha all’origine. Valga per tutti l’esempio di *Handy*, il telefonino cellulare che i tedeschi chiamano con un nome inglese, che altrove ha un significato del tutto diverso. Con *handy* gli inglesi segnalano la praticità di un oggetto, mentre il telefono che ha invaso la loro quotidianità è un mobile phone.

Delle interferenze lessicali, della delimitazione delle aree semantiche si fa carico ogni corso di lingua straniera. Ci si basa sull’ovvio presupposto che in lingue diverse i concetti possano essere denominati in modo diverso; anche nel caso di parole che rivelano in modo vistoso la comune origine, il significato assunto con l’uso (magari nel corso dei secoli, ma per fortunate coincidenze anche a brevissima distanza di tempo, come ci rivela il telefono cellulare di recente origine) può decisamente divergere e non essere riconducibile con immediatezza alla matrice comune.

### 1. Il significato di parole e frasi

I corsi di lingua mettono a disposizione enunciati per chiedere il significato di parole non incontrate prima e per trovare l’equivalente di termini che si padroneggiano nella propria lingua (o, perché no? in un’altra lingua). Offrono insomma all’apprendente strategie per sfruttare le situazioni di comunicazione reale, dare significato a parole nuove e trovare parole per esprimere significati, indicano criteri per individuare intersezioni e sfasature tra le aree semantiche di vocaboli che hanno radici comuni e per superare con successo le interferenze.

È, questo, un modo riduttivo di affrontare le difficoltà di comunicazione tra persone appartenenti a culture diverse. E lo è anche se si prende in considerazione solo l’aspetto linguistico e lo si limita, per giunta, al solo livello lessico-semantic, trascurando quello morfosintattico e testuale.

Le procedure comunicative, nei contesti reali, non sono così lineari. L’interlocutore dal quale ci si aspetta aiuto non è sempre in grado di darlo con immediatezza, magari perché la parola che gli si chiede non ha un immediato corrispettivo nella sua lingua, magari perché la parola più adatta ha connotazioni che rendono problematico l’inserimento nel contesto che si sta affrontando o rimanda a un contesto o a eventi che non si possono presupporre sufficientemente conosciuti da uno straniero, ma magari anche perché rappresenta contenuti e valori estranei all’altra cultura.

Nella comunicazione le interferenze sono dunque molte, e sono spesso interferenze di senso che non si può far coincidere con il significato delle parole o delle frasi. Per comunicare in modo efficace non basta stabilire equivalenze. Occorre avere sensibilità per il contesto.

Per questo motivo alle tradizionali informazioni storico-geografiche che sono sempre state parte integrate dei corsi di lingua, con l’orientamento pragmatico si sono aggiunte indicazioni sulle abitudini di vita del popolo o dei popoli associabili a quella lingua. Queste possono essere presentate sia in modo indiretto nelle situazioni di comunicazione che fungono da modello, sia anche con esplicite schede informative. Si considera che l’apprendente debba conoscere, almeno nei suoi aspetti generali, il mondo con cui entrerà in contatto nel momento in cui praticherà realmente la lingua. Consapevole di trovare una società diversamente organizzata, altre abitudini alimentari, differenti ritualità ecc., avrebbe minori difficoltà di

comprensione e si orienterebbe più facilmente. All'estero non verrebbe assalito da stupore alcuno, tutt'al più avrebbe bisogno di qualche chiarimento, di qualche precisazione. E certamente troverebbe un parlante nativo disponibile che lo aiuterebbe a definire meglio l'immagine che si stava facendo dell'altro popolo. All'estero gli italiani non cercherebbero più una tabaccheria per acquistare dei francobolli, e si adatterebbero subito a sedersi a un tavolino anche per prendere un (relativamente) rapido caffè.

## 2. Le implicazioni culturali

Le esigenze pragmatiche ormai generalmente assunte dai corsi di lingua hanno imposto di analizzare meglio le implicazioni culturali dell'apprendimento linguistico. Individui appartenenti a culture diverse devono infatti poter essere messi in condizione di interpretare un evento linguistico allo stesso modo, dandogli il medesimo senso.

Philip Riley (1989) ha proposto di superare la tradizionale distinzione tra conoscenza culturale e conoscenza pragmatica, su cui gli approcci nozionali funzionali hanno costruito il proprio successo, preferendo un'articolazione in tre ambiti che ha definito rispettivamente del *know that*, *know of* e *know how*.

L'ambito del *know that* comprende gli elementi relativamente consistenti e durevoli di una società. Possono riguardare i valori, ma anche le istituzioni che da questi traggono la propria impostazione, il sistema educativo, il servizio militare, le istituzioni religiose ecc., quegli aspetti, insomma che permeano la vita sociale e che vengono vissuti in modo relativamente inconsapevole, di cui si prende atto solitamente solo quando ci si viene a trovare di fronte a culture diversamente organizzate. Sono le caratteristiche che, all'esterno, alimentano gli stereotipi e che possono generare rigetto nelle persone che hanno altri riferimenti culturali.

L'ambito del *know of* riguarda aspetti più effimeri, che interessano ampi settori della società; non sono però pervasivi e sono legati alla contingenza del momento: uno scandalo politico, un avvenimento di grande risonanza, persone alla ribalta della cronaca ecc. Sono le conoscenze legate agli eventi che mancano, ad esempio, anche a chi, pur facendo parte di quel mondo, rientra in patria dopo un periodo di permanenza all'estero. La mancanza di queste informazioni può essere facilmente colmata e solitamente non induce negli altri atteggiamenti di rifiuto.

Il *know how* considera le convenzioni sociali e i comportamenti, cosa fare nel contesto in cui ci si trova, come prendere l'iniziativa per parlare con uno sconosciuto, come ringraziare o rispondere a un ringraziamento, ecc. Può riguardare azioni singole, quale, ad esempio, quando portare dei fiori, ma anche azioni complesse legate agli script che ciascuno di noi ha in memoria, quale ad esempio come comportarsi in un ristorante: entrare e cercare il tavolo, sistemare il cappotto, recuperare il menù, ordinare, lasciarsi servire, chiedere il conto, pagare, uscire ...). Il non rispetto di queste convenzioni può disorientare o infastidire.

Per evitare fraintendimenti e facilitare la comprensione è senz'altro opportuno ampliare le conoscenze del primo e del secondo tipo, anche se occorre farlo con una certa cautela, per evitare di preparare il terreno alle generalizzazioni e di contribuire a rinforzare gli stereotipi. È sul piano delle conoscenze procedurali che la cosa risulta meno praticabile. Possiamo infatti reperire elenchi di espressioni e frasi che costituiscono le routine; ma gli approcci nozionali-funzionali ci hanno aiutato a riconoscere che gli enunciati hanno spesso un significato non esplicito, che solo il contesto rende comprensibile. Solo il contesto ci farà capire se l'affermazione "C'è corrente." sia una constatazione riferita per esempio all'erogazione di energia elettrica, oppure un invito, rivolto a qualcuno, a chiudere la porta o la finestra.

Ed ecco che allora il problema delle interferenze si sposta a ben altro livello che quello lessico-semantic. Infatti non è assolutamente detto che enunciati superficialmente equivalenti che, sulla carta, fuori da un qualsiasi contesto, hanno lo stesso contenuto informativo, debbano assumere analogo valore illocutivo. Un italiano seduto in un caffè in territorio tedesco non otterrà l'attenzione del cameriere indaffarato rivolgendosi a lui con un "Hören Sie!". L'equivalente del nostro "Senta!" sarebbe del tutto inefficace. E non dovrà stupirsi se un tedesco conosciuto da poco risponderà alla sua frase di congedo: "Ich hoffe, Sie bald wieder zu sehen." con la (pressante?) disponibilità a fissare un appuntamento.

Nelle diverse culture le routine comunicative non coincidono. E, d'altra parte, non è pensabile che si possano creare repertori di atti comunicativi indiretti, di cui peraltro si fa molto uso. Così ci rendiamo

conto che la consapevolezza reciproca dei valori, la conoscenza dell'organizzazione sociale, di riti e costumi, di convenzioni e procedure non è sufficiente perché persone appartenenti a culture diverse riescano a interagire in modo efficace.

### 3. I rapporti sociali

L'analisi può essere ulteriormente approfondita. Gli ambiti fino a qui presi in considerazione trascurano le caratteristiche dei rapporti che permeano le società. Secondo Hofstede (1991) le culture sono caratterizzate dalle diverse relazioni che si instaurano tra gli individui, relazioni che sono riconducibili a tre dimensioni:

- il rapporto con l'autorità
- i rapporti all'interno della società, connessi con l'immagine che ciascun individuo ha di sé, dei ruoli maschili e femminili
- la gestione dell'incertezza, che si esprime soprattutto nella gestione dei conflitti e del tempo.

Pensiamo, ad esempio, al diverso grado di familiarità che si instaura tra professori e studenti nelle diverse parti del mondo. Pensiamo alle aspettative rispetto ai servizi pubblici e a come ci si pone rispetto alla burocrazia che li gestisce, ai ruoli assunti da uomini e donne nelle diverse culture, a come interagiscono le persone in una discussione o a come vengono condotti i dibattiti televisivi. Pensiamo a come si rispettano gli orari, al tempo dedicato (o sprecato?) ai preliminari in una trattativa d'affari. Sono tutti esempi che ci rivelano come le aspettative di interlocutori appartenenti a diverse culture possano divergere radicalmente e intralciare la comunicazione.

Un esempio per illustrare questo tipo di diversità. Tra i soldati americani stazionati in Inghilterra dopo la seconda guerra mondiale e le ragazze del luogo si erano instaurate relazioni che vennero giudicate insoddisfacenti da entrambe le parti. Le ragazze inglesi consideravano i soldati americani eccessivamente irruenti, e questi, da parte loro, ritenevano che le ragazze fossero troppo facilmente accessibili. Ovviamente le sfasature nella comunicazione non erano originate da problemi linguistici. I sociologi che hanno cercato di dare una spiegazione al caso sono arrivati a concludere che il problema era dato dalle differenti aspettative. Per entrambe le culture rappresentate l'accoppiamento si sviluppa secondo un percorso articolato in una trentina di tappe. Le azioni sono le stesse, ma diverso è l'ordine in cui si susseguono. Negli Stati Uniti il bacio costituisce la quinta tappa, in Inghilterra si colloca intorno alla venticinquesima. Il problema scaturiva dalla diversa successione. Le ragazze si trovavano disorientate a un approccio che, a loro avviso, bruciava le prime tappe; dal canto loro i militari lo erano di fronte a una disponibilità che accorciava i tempi di quelle successive<sup>1</sup>.

Possiamo quindi condividere la valutazione che i disturbi nella comunicazione dipendano in grande misura dalla divergenza delle aspettative. E se già non è realisticamente pensabile che si possano ampliare le conoscenze culturali e procedurali, perché se ne possa tenere conto nella comunicazioni interculturali, che sono sostanzialmente imprevedibili, risulta chiaramente impossibile dare concrete informazioni sulle dimensioni relazionali indicate da Hofstede. Si deve inoltre considerare che, diversamente da come si è di fatto postulato fino a poco tempo fa, non è detto che l'interlocutore con cui l'apprendente avrà a che fare sia un parlante madre lingua, rappresentante della cultura della lingua in cui avviene la comunicazione. A essere utilizzato come lingua franca per gli scambi comunicativi non è solo l'inglese. Si prospetta una comunicazione con una gamma di culture non delimitabile.

### 4. La mediazione interculturale

Non possiamo aspettarci che la comunicazione interculturale si basi sulla preliminare conoscenza di altre culture. Ciò che occorre è la consapevolezza che le culture differiscono e che non è possibile affrontare questa diversità aumentando le conoscenze e rinforzando una concezione depositaria, fatta di certezze, magari solo sostanziali, approssimative e bisognose di ulteriori precisazioni, ma definite. Oltretutto ciò sarebbe poco conciliabile con la circostanza, indicata da Hofstede, che la disponibilità a affrontare l'incertezza varia da cultura a cultura.

<sup>1</sup> L'esempio è tratto da Watzlawick P.; Beavin J. H.; Jackson D. D., 1969 (4). *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber, Bern, p. 20, cit. in Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. 1991, p. 228.

Non è possibile attrezzarsi per far fronte a innumerevoli valori e, d'altra parte, si vuole che l'interazione non rimanga superficiale. Uguali comportamenti, uguali riti, formule analoghe non esprimono obbligatoriamente gli stessi valori e gli stessi concetti. Un vuoto di conoscenza è inevitabile. I singoli individui possono confermare le regole sociali e culturali della società che rappresentano solo in parte, o forse per nulla. Non possiamo trascurare che in una società convivono più culture, legati ai gruppi etnici e sociali, alle generazioni ecc. Certezze valoriali e culturali non sono quindi date nemmeno all'interno di una stessa comunità di parlanti.

Di fronte a non controllabili possibilità di interazione tra rappresentanti di culture diverse la soluzione non sta dunque nella preliminare conoscenza reciproca. È un'altra. Per interagire in modo efficace occorrerà apprendere a negoziare i significati sottesi a azioni e contesti. L'insegnamento di una lingua seconda deve perseguire una mediazione culturale che non imponga ai parlanti di rinunciare alla propria identità per assumere le convenzioni di un'altra cultura. E non solo perché questa può non essere la cultura dell'interlocutore, ma perché le sue aspettative sono comunque solo parzialmente prevedibili. Ci sono domande sull'età, lo stato civile, l'appartenenza religiosa, ad esempio, che non sono proponibili in tutte le culture. Nei nostri curricula vitae ritroviamo matrimoni e figli, nei curricula austriaci non v'è menzione dei matrimoni, ma solo dei figli.

E allora occorre apprendere a esprimere dubbi, incertezza sul proprio modo di agire, a chiedere collaborazione all'interlocutore perché non interpreti come offensivi enunciati che non vogliono esserlo, perché non fraintenda l'uso di una formalità diversa da quella alla quale è abituato. Occorre essere capaci di prevenire l'interlocutore perché non si irriti di fronte a un modo di comportarsi che infrange le sue regole e negoziare con lui il senso di ciò che ci si sta dicendo e di ciò che si sta facendo. A tale scopo bisogna essere in grado di capire che cosa può andare male e con quali strategie e quali strumenti linguistici le cose andate male possono essere riparate.

## 5. Le scelte educative e didattiche

Insegnare ad agire in situazioni non controllabili a priori, con presupposti culturali non prevedibili, comporta scelte su due diversi piani, quello degli obiettivi di apprendimento e quello dei contenuti finalizzati a svilupparli.

Tra gli obiettivi dell'apprendimento deve essere compresa la mediazione culturale che consenta uno scambio comunicativo nel completo rispetto dell'identità dei parlanti.

Viene resa possibile attraverso l'acquisizione di capacità di negoziazione, una capacità in cui si intrecciano la competenza strategica e una competenza che potremmo definire metadiscorsiva<sup>2</sup>.

La competenza strategica riguarda il saper essere, oltre che il saper fare e, nel nostro caso, mette in primo piano la negoziazione come strategia per superare le difficoltà. Deve potersi avvalere di strumenti che permettano di gestire l'interazione in modo consapevole.

La competenza metadiscorsiva consiste nel saper commentare la conversazione nella quale si è coinvolti, nel riferirsi a ciò che si è detto o si ha intenzione di dire, parlando delle reazioni che si stanno constatando o si prevede possano realizzarsi o si preferirebbe non si verificassero. Anch'essa, come la competenza strategica, richiede opportuni strumenti linguistici.

In merito ai contenuti, si tratta di proporre testi e contesti adatti a favorire l'acquisizione di competenza negoziale e metadiscorsiva. Non più le situazioni "pacifiche", in cui il confronto interculturale è presentato in modo esplicito e risolto, in cui si tematizzano le differenze e le si chiarificano in modo che l'apprendente possa tenerne conto quando si troverà ad interagire in un contesto straniero. Soluzioni di questo tipo postulano che il modello di apprendimento siano le interazioni tra parlanti nativi, appartenenti alla medesima cultura. Ma i parlanti nativi possono offrire dei modelli linguistici, le loro interazioni no. Interazioni tra persone che non hanno la medesima base culturale si sviluppano in modo diverso. E tali sono le situazioni in cui almeno uno dei due parlanti parla una lingua che per lui è straniera. I modelli comunicativi non possono non tenerne conto.

---

<sup>2</sup> cfr. Dams et alii, 1998:133 ss.

Nemmeno la soluzione offerta con la tematizzazione delle differenze culturali permette di raggiungere lo scopo. Si rendono chiare e evidenti le differenze, si prospettano problemi specifici indicando al contempo le relative soluzioni. In questo modo, però, non si contribuisce a un'educazione interculturale. Se possiamo affermare che, a ben guardare, ogni comunicazione - anche quella che intercorre tra appartenenti alla medesima comunità - è il risultato di una negoziazione di significati, a maggior ragione questa affermazione vale per la comunicazione interculturale. Questa ha bisogno di capacità di negoziazione che possono essere sviluppate se l'interazione darà adito a stupore, insicurezza, (relativo) disagio. L'attenzione per l'interlocutore non si esprimerà nell'essere capaci di prevedere a priori quali possano essere le sue difficoltà a comprendere e ad adattarsi, ma nel dichiararsi disposto a riconoscerle "sul campo" e a farsele esplicitare.

## 6. Le caratteristiche delle interazioni

Per far acquisire capacità di negoziazione occorrono situazioni che presentino un'interazione caratterizzata da uno scarto tra le persone coinvolte. Ci sembra che tale scarto possa riguardare

- le informazioni possedute
- gli atteggiamenti
- le opinioni.

Proviamo a individuare quali ordini di difficoltà possono presentarsi in questi ambiti.

Come si è già detto, solitamente i corsi di lingua forniscono informazioni sui contesti socioculturali che fanno da sfondo alle interazioni. Sul piano linguistico lo scarto informativo può riguardare vocaboli, espressioni, strutture sintattiche; sul piano più ampiamente culturale coinvolge le istituzioni, i riti, i simboli (è l'ambito del *know that*), ma può riferirsi anche agli eventi più recenti o alle persone del proprio ambiente (l'ambito del *know of*). L'ignoranza dell'altra cultura può risultare accettabile se è consapevole e se è accompagnata dal desiderio di porvi rimedio, attraverso una negoziazione, appunto. Chi invece non si rende conto che si trova di fronte a visioni e modi di vita diversi, o non ne tiene conto (non ha importanza se inconsapevolmente o per una scelta consapevole) e assume comportamenti (è l'ambito del *know how*) inopportuni o inadeguati induce facilmente atteggiamenti di rifiuto.

Come si esprime il proprio stato d'animo? In che modo ci si può sottrarre da discorsi in cui ci si sente a disagio senza mettere a propria volta a disagio l'interlocutore? Come esprimere il proprio disaccordo rispetto a idee in contrasto con le proprie, evitando che la divergenza di idee possa essere fraintesa con antipatia per l'interlocutore? Come esprimere con chiarezza una propria idea, senza sembrare impositivi e privi di dubbi? Come "cambiare" un discorso fastidioso, senza offendere l'interlocutore? Come assicurarsi la collaborazione dell'interlocutore per condividere i significati?

Solitamente gli atteggiamenti non vengono fatti oggetto di discorso, rimangono impliciti, espressi più dall'insieme delle azioni che verbalizzati, condensati in formule rituali che significano molto più dell'insieme delle parole o delle frasi che le compongono, assensi o rifiuti espressi anche da silenzi, da risposte non date a domande, silenzi che sono risposte inequivocabili, spesso più significative di quanto lo sarebbero le frasi. In quest'ambito la negoziazione può contribuire in modo decisivo all'intesa tra interlocutori appartenenti a culture diverse. I tedeschi sono considerati diretti ed espliciti, stemperano con un "bitte", "per favore", la richiesta formulata con un verbo all'imperativo e si aspettano che l'interlocutore non la percepisca come un ordine.

Nelle nostre culture, almeno tra chi si dichiara democratico, si dà per scontato che ciascuno sia libero di professare la propria fede e di avere proprie opinioni. Non è così ovunque, anche se in Europa questi diritti sono ritenuti inalienabili, una circostanza che peraltro non risolve i problemi della comunicazione interculturale. La libertà di opinione non comporta che si possa esternare la propria opinione in qualsiasi contesto e allo stesso modo. Non ovunque i giudizi su persone e opinioni possono essere formulati in modo esplicito. Spesso anche all'interno di una stessa comunità l'accettabilità di un comportamento dipende dal grado di familiarità che intercorre tra i parlanti.

## 7. Gli atti comunicativi

In che modo due persone di cultura diversa riescono a dare il medesimo senso alla stessa situazione? Quali strumenti linguistici servono per commentare i discorsi e negoziare i significati?

Nei Livelli soglia<sup>3</sup> che sono stati approntati per le lingue europee a partire dalla fine degli anni settanta sono indicati gli atti linguistici necessari a parlanti in possesso di un'istruzione medio-superiore per interagire e scambiare informazioni e opinioni. In quegli elenchi sono comprese anche espressioni e frasi che servono per cavarsela in momenti di difficoltà, quando ad esempio non si è sicuri di aver capito o si dubita di riuscire ad esprimere quel che si vuol dire perché occorrono parole che non si conoscono o non si è provvisti delle formule adatte. Ma frasi ed espressioni di questo tipo non bastano per affrontare le difficoltà di comprensione dovute alle differenze culturali né per negoziare il senso di enunciati e azioni. Gli atti comunicativi che servono sono anche altri. Proviamo a elencarne alcuni, distinguendo tra quelli utili in ricezione e quelli utili per la produzione.

Sul piano della comprensione è necessario essere capaci di:

- individuare il senso di gesti e silenzi
- riconoscere e interpretare le esitazioni dell'interlocutore
- riconoscere nell'interlocutore la disponibilità a collaborare nella costruzione del significato
- riconoscere le difficoltà comunicative dell'interlocutore
- individuare il senso che un enunciato assume nel contesto al di là del suo significato letterale
- integrare in un discorso gli elementi che, pur essendo parte dell'informazione, non vengono esplicitati
- integrare le cose che sono rimaste in sospeso perché si presuppone che li integri l'interlocutore

Per agire e interagire bisogna essere capaci di:

- esprimere stupore
- esprimere cautela
- mettere in guardia
- chiedere conferma che le formule scelte per compiere gli atti comunicativi siano quelle adatte
- riparare eventuali errori pragmatici rivedendo quel che si è detto
- riprendere in modo diverso quel che si è detto, se ci si rende conto che si è stati fraintesi
- prevenire l'interlocutore perché non si offenda se qualcosa è stato detto di troppo o in modo inadeguato
- commentare e chiedere di commentare ciò che si è detto
- chiedere precisazioni
- chiedere conferma di aver capito.

## 8. I contesti per la didattica

Quali contesti e quali interazioni proporre per far apprendere le funzioni che concorrono a sviluppare la capacità di negoziazione? Ovviamente situazioni che siano fonti di stupore o di relativo disagio, in cui gli interlocutori esprimano emozioni, dubbi, richiedano chiarimenti, cerchino aiuto, debbano impegnarsi per entrare in rapporto con l'interlocutore, situazioni in cui entrino in gioco convenzioni che possono non essere note.

Proviamo a enucleare contesti che si basino sulle differenze tra le culture e, seguendo l'impianto di Hofstede, facciamo emergere il rapporto con l'autorità, i rapporti all'interno della società e la gestione dell'incertezza.

Ovviamente i contesti possono essere presentati "in azione diretta", con dialoghi che scaturiscono dagli scarti culturali, che facciano vedere le difficoltà e le modalità con cui gli interlocutori le superano (o non le superano); ma possono essere anche solo "tematizzati", vale a dire presentati in un colloquio in cui gli interlocutori riflettono su come una determinata interazione avrebbe potuto svilupparsi, su cosa si sarebbe dovuto dire, come ci si sarebbe dovuti comportare ecc.

Proponiamo alcuni esempi che mettono in evidenza i diversi rapporti:

a. *Tema*: il rapporto tra studenti e professori

---

<sup>3</sup> I livelli soglia sono repertori elaborati dal Consiglio d'Europa per le diverse lingue europee tra la fine degli anni 70 e i primi anni 80.

*Contesto:* In occasione di uno scambio di classe agli studenti sono stati assegnati compiti individuali, finalizzati all'elaborazione di un progetto comune. Lo studente ospite desidera poter consultare un libro che ha visto in mano a un professore.

*Interazione diretta:* Lo studente si rivolge al professore per chiedergli il libro in prestito.

*Interazione tematizzante:* Lo studente ospite si rivolge a un compagno per sapere se può chiedere il libro in prestito al professore.

b. *Tema:* divieti in famiglia

*Contesto:* In occasione di uno scambio di classe lo studente ospite desidera uscire dopo cena per incontrare i suoi compagni di classe. I genitori ospitanti ritengono che giovani della sua età la sera debbano restare a casa.

*Interazione diretta:* Il giovane ospite chiede ai genitori del compagno il permesso, per sé e per il compagno, loro figlio, di incontrare gli amici dopo cena in un luogo del centro della città.

*Interazione tematizzante:* Il giovane ospite chiede al compagno perché non possano uscire la sera e cosa ne pensi.

c. *Tema:* desiderio che si passi ad altro discorso

*Contesto:* Un gruppo di ragazzi e ragazze sono riuniti a conversare insieme. I ragazzi finiscono per parlare solo di auto e di moto. Oppure: le ragazze finiscono per parlare degli attori protagonisti degli ultimi film che hanno visto. Le ragazze nel primo caso, i ragazzi nel secondo, desiderano cambiare argomento.

*Interazione diretta:* Una ragazza (nella prima ipotesi) o un ragazzo (nella seconda) cercano di indurre il gruppo a passare a un altro tema.

*Interazione tematizzante:* Due persone valutano quali argomenti hanno piacere di toccare in una conversazione e quali invece sarebbero solo fonte di noia.

d. *Tema:* argomento "tabù"

*Contesto:* Un giovane (o una giovane) è innamorato (innamorata), ma non desidera farlo sapere a persone che conosce da poco.

*Interazione diretta:* Un compagno (o una compagna) piuttosto curioso (curiosa) chiede al giovane innamorato (o alla giovane) se stia frequentando qualcuno.

*Interazione tematizzante:* due giovani rappresentanti di nazioni diverse parlano dei rapporti tra giovani di diverso sesso.

e. *Tema:* il rispetto degli orari

*Contesto:* Una persona all'estero è stata invitata ad una cena alla quale parteciperanno anche altre persone del luogo.

*Interazione diretta:* L'invitato/a arriva con mezz'ora di ritardo.

*Interazione tematizzante:* Attendendo l'invitato straniero (o l'invitata straniera), altri invitati si intrattengono sul diverso valore attribuito al rispetto degli orari nelle diverse culture.

f. *Tema:* divergenze di opinioni

*Contesto:* Persone di nazioni diverse discutono di un argomento che sta a cuore a ciascuno di loro. Le divergenze di opinione sono forti.

*Interazione diretta:* Tre o quattro persone discutono insieme. Ciascuna assume una posizione ben precisa rispetto al tema affrontato. Diversa è l'enfasi con cui ciascuno sostiene le proprie idee e cerca di convincere gli altri.

*Interazione tematizzante:* Dopo aver preso parte a una discussione, due persone commentano i comportamenti propri e altrui.

## 9. Conclusione

Vorremmo chiederci, in conclusione, se sia opportuno proporre, nell'attività didattica, interazioni che contengono errori pragmatici. Nei corsi di lingua si è solitamente evitato di utilizzare situazioni di comunicazione che coinvolgono parlanti non nativi. Per essere verosimili i parlanti stranieri dovrebbero esprimersi con accenti e intonazioni non canonici, con sintassi insolita, se non addirittura con errori morfologici. Rappresenterebbero modelli di apprendimento linguisticamente scorretti. Perciò li si sono lasciati fuori dai libri di testo. Ma così facendo, con gli errori di lingua si è esclusa anche la comunicazione interculturale, che è invece quella che si dà se almeno uno dei due parlanti usa una lingua che non è la sua. E se è opportuno che i corsi di lingua non presentino testi con errori di lingua, che otterrebbero il solo

scopo di confondere inutilmente l'apprendente, non è accettabile che si opti per una monoculturalità che evita quelle difficoltà interculturali che gli apprendenti si devono attrezzare ad affrontare. Perché i parlanti stranieri si distinguono dai parlanti nativi non solo linguisticamente, ma soprattutto culturalmente. E se vogliamo che gli allievi vengano messi in grado di agire efficacemente con persone di altre culture, non possiamo rinunciare alla presentazione di situazioni che facciano emergere o tematizzano le differenze culturali. Il disagio, il disorientamento nella realtà interculturale non sono evitabili, ed è quindi opportuno che gli apprendenti si preparino ad affrontarli.

#### Bibliografia

- Bertocchi, D. 1998. "L'insegnante di L1 come mediatore culturale". *lend*, numero speciale "Seminario nazionale LEND 1997": pp. 77-86.
- Del Col, E. 1992: L'acquisizione della competenza culturale. In Pozzo, G.; Quartapelle, F. (a cura di). *Insegnare la lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 149-163.
- Callari Galli, M. 1993. *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dams, A.; Müller, L.; Quartapelle, F. e Willems, G. M. 1998. "The Teaching of Foreign Languages for Oral Cross-Cultural Communication. Towards the Writing of New Input Materials", in Willems, G. M.; Courtney, F.; Aranda, E.; Cain, M. e Ritchie J. (a cura di). *Towards Intercultural Language Teacher Education*. Nijmegen: Han press, pp. 113-195.
- Eppeneder, R. (a cura di) 1986. *Routinen im Fremdsprachenerwerb*. München: Goethe Institut.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisation. Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Holland, D. e Quinn, N. (a cura di) 1987. *Cultural Models in Language and Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Lavinio, C. (a cura di) 1992. *Lingua e cultura nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P. R. 1991. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Rieger, M. A. 1998. „I tedeschi e la Germania: un'analisi degli stereotipi culturali". *lend*, n. 2, pp. 22-32.
- Riley, P. 1989. "Social identity and intercultural communication. *Levende Talen*. 443: 488-493.
- Willems, G. M.; Courtney, F.; Aranda, E.; Cain, M. e Ritchie J. (a cura di) 1998. *Towards Intercultural Language Teacher Education*. Nijmegen: Han press, pp. 113-195.
- Willems, G. M.; 1998. "Cultural mediation in cross-cultural communication: a new task for foreign language teaching". *lend*, numero speciale "Seminario nazionale LEND 1997": 87-97.

Milano, 2000