

Per un'interazione interculturale

Franca Quartapelle

Perché individui che appartengono a culture diverse possano riuscire a comprendersi non è sufficiente una padronanza del lessico e delle strutture della lingua che utilizzano per comunicare. Questa padronanza deve integrarsi in una più ampia competenza “interculturale” che può essere sviluppata con un'attività didattica che metta gli apprendenti in condizione di affrontare difficoltà diverse da quelle che hanno quando non capiscono delle espressioni o delle strutture sintattiche.

Interferenze nell'interazione interculturale

I corsi di lingua mettono a disposizione dell'apprendente enunciati con cui chiedere il significato di parole non incontrate prima o con cui cercare, nella nuova lingua, l'equivalente di termini padroneggiati nella propria. Offrono strategie per individuare intersezioni e sfasature tra aree semantiche di vocaboli che hanno radici comuni e per superare le interferenze.

Nell'interazione tra rappresentanti di culture diverse le interferenze sono molte. Sono però per lo più interferenze di senso che non possono essere affrontate solo sul piano lessicale. Per aiutare gli apprendenti a superarle, con l'orientamento pragmatico alle tradizionali informazioni storico-geografiche, nei corsi di lingua, si sono aggiunte indicazioni sulle abitudini di vita del popolo o dei popoli associabili a quella lingua. Queste vengono presentate sia in modo indiretto nelle situazioni di comunicazione che fungono da modello, sia in dialoghi un po' didascalici, sia anche con esplicite schede informative. Si ritiene 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, 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 sta facendo dell'altro popolo. In un paese straniero un italiano non cercherebbe più una tabaccheria per acquistare dei francobolli e, anche se ha una certa fretta, si adatterebbe facilmente a sedersi a un tavolino per prendere un caffè.

Enunciati che aiutano a comprendere espressioni di cui non si conosce il significato e informazioni su come si vive in un altro paese sono strumenti utili per affrontare un nuovo contesto, ma non tengono conto di aspetti fondamentali dell'interazione linguistica. Mettono a fuoco il livello lessico-semantic, ma non prendono in considerazione il contesto. Infatti per comunicare in modo efficace non basta stabilire equivalenze tra parole e frasi. Occorre avere sensibilità per il contesto. Questo non fa semplicemente da sfondo all'interazione, ma ne è un elemento costitutivo.

In una situazione in cui qualcuno parla una lingua straniera non è detto che il suo interlocutore sia un parlante madre lingua, rappresentante della cultura della lingua in cui avviene lo scambio comunicativo. A essere utilizzato come lingua franca non è solo l'inglese. Si prospetta piuttosto una comunicazione con una gamma non delimitabile di culture che non sono rappresentate dalla lingua usata nella comunicazione.

Non ci si può dunque aspettare che la reciproca comprensione tra individui appartenenti a culture diverse si basi sulla preliminare conoscenza del mondo a cui l'interlocutore appartiene. È però necessario che gli interlocutori interpretino un evento linguistico allo stesso modo, dandogli il medesimo senso. Per riuscire a farlo devono avere consapevolezza che le culture sono diverse e che non è possibile venire a capo di queste diversità aumentando le conoscenze e rinforzando una concezione depositaria, fatta di certezze, magari solo sostanziali, approssimative e bisognose di ulteriori precisazioni, ma definite.

Conoscenze utili (?) nell'interazione interculturale

In un'interazione interculturale la padronanza di enunciati e informazioni non riesce a soddisfare le esigenze pragmatiche ormai generalmente assunte dai corsi di lingua. Occorre agire su un altro piano. Philip Riley (1989) ha elaborato un modello che ci può aiutare a individuarlo. Riley 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. Questi possono riguardare i valori, ma anche le istituzioni che da questi traggono la propria impostazione, quali 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. Il dibattito sul velo islamico è un esempio di come l'ambito relativo al *know that* possa generare attriti tra individui che appartengono a culture che si richiamano a valori diversi.

L'ambito del *know of* riguarda aspetti più effimeri, che interessano ampi settori della società; questi aspetti 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. Rientrano in quest'ambito 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 informazioni di questo tipo può essere facilmente colmata e solitamente non induce negli altri atteggiamenti di rifiuto.

Il *know how* considera i comportamenti e le convenzioni sociali, cosa fare nel contesto in cui ci si trova, come, ad esempio, prendere l'iniziativa per parlare con uno sconosciuto, come ringraziare o rispondere a un ringraziamento, ecc. Le convenzioni possono 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.

Di fronte alla molteplicità di culture con cui ci si deve preparare a interagire non è pensabile che l'interazione possa basarsi sulla conoscenza di convenzioni e procedure in uso nella cultura dell'interlocutore, così come non può basarsi sulla conoscenza dei valori, dell'organizzazione sociale, di riti e costumi, degli eventi recenti. Per evitare fraintendimenti e facilitare la comprensione è senz'altro

opportuno ampliare le conoscenze relative al *know that* e al *know of*, anche se occorre farlo con una certa cautela per evitare di preparare il terreno a generalizzazioni e di contribuire a rinforzare gli stereotipi. Ma non si può pensare di affrontare il problema creando dei repertori da mettere a confronto, cosa che, peraltro, risulta poco praticabile anche sul piano delle conoscenze procedurali relative al *know how*. A questo livello possiamo reperire elenchi di espressioni e frasi che costituiscono le *routine*, come hanno fatto gli approcci nozionali-funzionali. È risultato però subito evidente che questi elenchi non sono degli strumenti adeguati. Ci si è infatti resi conto che spesso gli enunciati hanno un significato non esplicito che solo il contesto rende comprensibile. Solo il contesto ci farà capire se, per esempio, l'affermazione "C'è corrente." sia una constatazione riferita all'erogazione di energia elettrica oppure un invito, rivolto a qualcuno, a chiudere la porta o la finestra.

Non è assolutamente detto che enunciati superficialmente equivalenti che, sulla carta, fuori da un qualsiasi contesto, hanno lo stesso contenuto informativo, assumano analogo valore illocutivo. Un italiano che sta acquistando un regalo potrà dire alla commessa tedesca "Das ist ein Geschenk." (È un regalo) e aspettarsi che l'oggetto venga impacchettato in un certo modo, come avverrebbe in Italia. Invece in Inghilterra otterrebbe verosimilmente una risposta del tipo "What a nice idea.", che lascerebbe le sue aspettative insoddisfatte.

In culture diverse le *routine* comunicative non coincidono. Il problema dei fraintendimenti e delle interferenze si sposta dunque a ben altro livello che quello lessico-semantic.

Le relazioni tra individui

Per riuscire a entrare in rapporto e creare relazioni con individui che appartengono a culture diverse dalla propria occorre dare per scontato un grosso vuoto di conoscenza, un vuoto che si può affrontare tenendo conto che le culture sono caratterizzate dalle relazioni che intercorrono tra gli individui che, secondo Hofstede (1991), sono riconducibili a tre dimensioni:

- il rapporto con l'autorità
- i rapporti interpersonali, 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, alle aspettative rispetto ai servizi pubblici e a come ci si pone rispetto alla burocrazia che li gestisce. Pensiamo ai ruoli assunti da uomini e donne nelle diverse culture. Pensiamo a come interagiscono le persone in una discussione o a come vengono condotti i dibattiti televisivi, a come si rispettano gli orari, al tempo dedicato (per altri sprecato) ai preliminari in una trattativa d'affari. Sono tutti esempi che ci rivelano come le aspettative di interlocutori appartenenti a culture diverse possano divergere radicalmente e essere di disturbo nella comunicazione.

Un esempio può illustrare le conseguenze che hanno aspettative diverse sulla comprensione reciproca. 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 facili e disponibili. 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 dunque 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 successive¹.

Se dunque i disturbi nella comunicazione dipendono in grande misura dalla divergenza delle aspettative e se già non è realisticamente pensabile che si possano ampliare le conoscenze culturali (durevoli o effimere che siano) e procedurali perché se ne possa tenere conto nelle comunicazioni interculturali, che sono sostanzialmente imprevedibili, risulta chiaramente impossibile affrontare il problema e superare le difficoltà comunicative dando concrete informazioni sulle dimensioni relazionali indicate da Hofstede. Uguali comportamenti, uguali riti, formule analoghe non esprimono obbligatoriamente gli stessi concetti e gli stessi valori. Non è possibile attrezzarsi per una tale varietà. Oltretutto certezze culturali e valoriali non sono date nemmeno all'interno di una stessa comunità di parlanti. I singoli individui, poi, possono confermare le regole sociali e culturali della società a cui appartengono solo in parte, o forse per nulla. Non possiamo trascurare che in una società convivono più culture, legate ai gruppi etnici e sociali, alle generazioni ecc. Un vuoto di conoscenza è inevitabile. E d'altra parte, si vuole che l'interazione non rimanga superficiale.

Di fronte a non controllabili possibilità di interazione tra rappresentanti di culture diverse la soluzione non sta nella preliminare conoscenza reciproca. È un'altra. Per interagire in modo efficace occorre essere capaci di stupirsi e apprendere a negoziare i significati sottesi a azioni e contesti. Non ci si deve aspettare che chi parla una lingua straniera debba rinunciare alla propria identità e sia disposto ad assumere le convenzioni di un'altra cultura. E non solo perché, come si è detto, questa può non essere la cultura dell'interlocutore, ma perché aspettative e tabù dell'altra cultura 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 irri di fronte a un modo di comportarsi che infrange le sue regole. Si deve essere capaci di negoziare con lui il senso di ciò che ci si sta dicendo e di ciò che si sta facendo. A tale scopo bisogna essere disposti ad accettare che qualche cosa possa andare male, a riconoscerlo, quando succede, e bisogna disporre di strategie e strumenti linguistici utili a riparare le cose andate male.

¹ 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.

Le scelte educative e didattiche

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

In merito ai contenuti, si tratta di proporre testi e contesti adatti a favorire l'acquisizione di competenza negoziale e metadiscorsiva. Servono poco le situazioni "pacifiche", in cui l'altra cultura è presentata in modo esplicito, 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. Queste situazioni propongono come modello di apprendimento interazioni tra parlanti nativi, appartenenti alla medesima cultura. Ma a chi apprende la lingua straniera i parlanti nativi possono offrire dei modelli linguistici. Le loro interazioni, invece, non costituiscono dei modelli, perché le conversazioni tra persone che hanno la medesima base culturale si sviluppano in modo diverso da quelle in cui almeno uno dei due parlanti parla una lingua che per lui è straniera. Il confronto interculturale può presentarsi solo in situazioni di questo tipo. I modelli comunicativi proposti per l'apprendimento di una lingua straniera non possono non tenerne conto.

Da quanto sopra esposto si può facilmente dedurre che tra gli obiettivi dell'apprendimento debba essere compresa la capacità di negoziazione. Se, 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 l'interazione interculturale, che dovrà tenere conto di condizionamenti e interferenze che possono indurre ad attribuire a enunciati, gesti e comportamenti significati sbagliati che non corrispondono alle intenzioni del parlante

La capacità di negoziazione risulta dall'intreccio della competenza strategica con una competenza che potremmo definire metadiscorsiva².

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, non routinario.

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, nel parlare 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.

Perché la capacità di negoziazione possa essere sviluppata è necessaria un'interazione che dia adito a stupore, a insicurezza e magari anche a disagio. L'attenzione per l'interlocutore non si esprimerà nell'essere capaci di prevedere a priori quali possano essere le sue difficoltà a comprenderle e ad adattarsi a un contesto inconsueto, che magari disorienta, ma nel dichiararsi disposto a riconoscere le difficoltà "sul campo" e a farsele esplicitare. Occorre imparare ad affrontare situazioni che possono disorientare perché non vengono rispettate le convenzioni a cui si è abituati. Il non rispetto delle convenzioni, come ci ricorda Riley, disorienta e infastidisce di più degli errori morfologici che stridono all'orecchio. La qualità della comunicazione dipende infatti in misura poco rilevante dalla correttezza formale del codice linguistico, dipende piuttosto dal comportamento nel suo complesso, dalla adeguatezza

degli atti linguistici rispetto al contesto e, nell'ottica della competenza interculturale, dalla capacità di negoziazione. Ma per agire in modo efficace a livello delle procedure, del *know how*, per dirla con Riley, può essere d'aiuto tenere presenti le dimensioni che caratterizzano le culture indicate da Hofstede.

Gli strumenti

Quali strumenti occorrono dunque per affrontare le interferenze, negoziare i significati, confrontare diversi atteggiamenti e commentare le differenze, per gestire le procedure in modo più ampio di quanto previsto dai Livelli soglia³. Espressioni e frasi comprese in quegli elenchi 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 “mancano le parole” o si è sprovvisti delle espressioni adatte, ma non bastano quando si devono affrontare le difficoltà di comprensione dovute alle differenze culturali, perché, oltre che da parole, espressioni ed enunciati, il significato è determinato anche dal contesto, da gesti e silenzi. Per comprendere, agire e interagire, è necessario dunque potenziare il *know how* che permette di negoziare il senso di enunciati e azioni.

Per una reale comprensione in un contesto interculturale occorre 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 le integri l'interlocutore.

Per agire e interagire bisogna essere capaci di:

- esprimere stupore e dubbi
- esprimere cautela
- mettere in guardia
- chiedere conferma che le espressioni scelte siano quelle adatte
- chiedere precisazioni
- chiedere conferma di aver capito
- 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 è stato detto o chiesto qualcosa di troppo o in modo inadeguato
- commentare e chiedere di commentare ciò che si è detto.

² cfr. Dams et alii, 1998:133 ss.

³ 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. In essi sono indicati gli atti linguistici a cui i parlanti in possesso di un'istruzione medio-superiore ricorrono per interagire e scambiare informazioni e opinioni.

I contesti didattici per l'interazione interculturale

Perché gli allievi possano apprendere frasi ed espressioni funzionali alla competenza strategica e metadiscorsiva è necessario che le situazioni comunicative abbiano certe caratteristiche. Ovviamente non sono adatte situazioni in cui la comunicazione fila via liscia. Occorrono situazioni in cui gli interlocutori possano esprimere dubbi, debbano “impegnarsi” per riuscire ad entrare in rapporto.

Se si considera che obiettivo di apprendimento è un'interazione interculturale, si potrebbe pensare a un dialogo in cui almeno uno dei due interlocutori non sia madre lingua. Nei corsi di lingua però solitamente si esita a coinvolgere parlanti non nativi, perché per essere verosimili dovrebbero esprimersi con accenti e intonazioni non canonici, con sintassi insolita, se non addirittura con errori morfologici.

Rappresenterebbero modelli linguistici scorretti. Perciò sono rimasti fuori dai libri di testo. Ma in questo modo si è esclusa anche la comunicazione interculturale. Ci si è dimenticati che tra parlanti lingue diverse la differenza non è solo linguistica, ma anche e soprattutto culturale. L'esigenza di avere dei modelli linguistici corretti ha prevalso su quella di avere modelli di comunicazioni realistici. Il disagio, il disorientamento in un'interazione tra persone che appartengono a culture diverse e che non padroneggiano la lingua correttamente non sono evitabili.

Per tirarsi fuori da questo dilemma dobbiamo chiederci se sia assolutamente necessario proporre dei modelli di comunicazione interculturale o se ci si possa limitare a situazioni in cui gli interlocutori - madrelingua - esprimano emozioni, dubbi, cerchino aiuto, incontrino qualche difficoltà a entrare in rapporto l'uno con l'altro, situazioni in cui entrino in gioco convenzioni diverse che producano quanto meno degli attriti e che possano essere superati attraverso una negoziazione. Occorrono situazioni che facciano emergere le difficoltà di comunicazione, che le “tematizzino”, che consentano di parlarne. Dialoghi che esprimano disagio e stupore possono sembrare in contrasto con l'esigenza di avere situazioni che siano familiari agli allievi, in cui essi possano rispecchiare il proprio vissuto, che notoriamente agevolano l'apprendimento di una lingua straniera. E infatti all'inizio può essere poco opportuno proporre dialoghi in cui gli interlocutori siano a disagio. Non crea invece difficoltà la presenza di elementi dialettici, dialoghi in cui gli interlocutori esprimano aspettative divergenti. In fondo una piccola innovazione può essere sufficiente per preparare sin dall'inizio il terreno per l'acquisizione di competenza interculturale.

Fin dai primi livelli di apprendimento (livello A1 del *Quadro*) possono essere proposte situazioni con aspettative deluse o con lievi attriti tra gli interlocutori, quali:

- incontro per un appuntamento al quale uno dei due arriva in ritardo
- si parla di una persona avendo giudizi divergenti
- in un negozio viene proposto un oggetto, ma il potenziale acquirente scopre, vedendolo, che si aspettava qualcosa d'altro

Successivamente, ma sempre in tempi abbastanza ravvicinati, si potranno proporre contesti che si basino su differenze culturali.

Ovviamente i temi possono essere presentati “in azione diretta” con dialoghi che scaturiscono dagli scarti culturali. In questo modo possono mostrare come entra in gioco la competenza strategica, come gli interlocutori superano (o non superano) le difficoltà. Ma possono essere anche “tematizzati”, vale a dire

presentati in un colloquio in cui viene messa alla prova la competenza metadiscorsiva, con interlocutori che riflettono su come una determinata interazione avrebbe potuto svilupparsi, su cosa si sarebbe dovuto dire, come ci si sarebbe dovuti comportare ecc.

I temi che vengono esemplificati di qui di seguito seguono le dimensioni indicate da Hofstede e riguardano il rapporto con l'autorità, i rapporti interpersonali e la gestione dell'incertezza. Di ciascuno si indica come può essere presentato in un'interazione diretta, che coinvolge la competenza strategica, e in interazioni tematizzanti, che coinvolgono la competenza metadiscorsiva.

RAPPORTI CON L'AUTORITÀ

Tema: conflitti tra genitori e figli - sono piuttosto frequenti tra genitori immigrati e figli che tendono a integrarsi e possono riguardare l'abbigliamento, le uscite con amici, ecc.

Interazione diretta: Il padre scopre che la figlia ha fatto qualcosa che lui aveva vietato.

Interazioni tematizzanti: (1) La figlia racconta ad altri la discussione che ha avuto con il padre. (2) Amici della figlia parlano dei suoi problemi e della discussione che ha avuto con il padre.

RAPPORTI INTERPERSONALI ALL'INTERNO DELLA SOCIETÀ

Tema: amore tra una ragazza del luogo e un ragazzo straniero

Interazione diretta: ragazzo e ragazza discutono perché hanno aspettative di comportamento divergenti

Interazione tematizzante: (1) lui o lei parlano di queste divergenze con una persona amica e chiedono la sua opinione. (2) Amici della coppia parlano degli attriti che ci sono tra loro due

GESTIONE DELL'INCERTEZZA

Tema: 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: (1) Attendendo l'invitato straniero (o l'invitata straniera), gli altri invitati si intrattengono sul diverso valore attribuito al rispetto degli orari nelle diverse culture. (2) Il giorno dopo la cena l'invitato (o l'invitata) racconta ad altri la propria esperienza.

Nell'interazione diretta che prevede l'acquisizione di competenza strategica i temi proposti possono essere affrontati a livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. L'interazione tematizzante che fa leva sulla competenza metadiscorsiva si collocherà invece a livelli più alti: B1 o anche B2.

I temi indicati si riferiscono a un contesto interculturale, sono pensati per dialoghi simulati dagli allievi. Se venissero proposti come dialoghi modello porrebbero il problema della non correttezza linguistica del parlante non nativo. Volendo evitare questo elemento di "non autenticità" si può prevedere di presentare temi di questo tipo attraverso altri generi testuali, anziché con il tradizionale dialogo modello: un articolo di cronaca, una lettera, un fumetto. Se si vuole invece che l'approccio al tema avvenga attraverso un dialogo, occorrerà prevedere alcune variazioni, di modo che i protagonisti siano individui appartenenti al medesimo gruppo linguistico.

Conclusioni

Alla base della comunicazione interculturale sta la sensibilità per il contesto che va costruita gradualmente: Ciò può essere fatto sin dai primi stadi di apprendimento, attraverso situazioni in qualche modo dialettiche, in cui i protagonisti agiscono in modo non ovvio, in base a convinzioni e aspettative che non vengono del tutto soddisfatte. Dialoghi con queste caratteristiche non presentano maggiori difficoltà di quelli che filano via lisci. Ma sono molto più potenti e senz'altro più motivanti.

Cento, 7 ottobre 2005

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 G.M. Willems; 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 Fremdspracherwerb*. 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.
- Quartapelle, F. 2003. *Negoziare per intendersi. Come interagire efficacemente in tedesco*. In Desideri P. (a cura di): *Glottodidattica interculturale: ambiti linguistici e comunicativi*. Edizioni QuattroVenti, Urbino.
- 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.