



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
STUDI UMANISTICI E SOCIALI
CICLO XXVIII

COORDINATORE Prof. Carlo Peretto

LA CONSAPEVOLEZZA INTERCULTURALE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE:

I CURRICOLI DI ITALIANO
NEL CONTESTO GIORDANO

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottoranda

Dott.ssa [Qaraqish Yassmin Abdul Nasser Yousef](#)

Tutore

Prof.ssa [Bellatalla Luciana](#)

Alla memoria di mia sorella Amani (1986-2013)

E al mio grazioso errore Antonio Musella

Per quanto di loro c'è in questa esperienza

RINGRAZIAMENTI

Un doveroso ringraziamento va rivolto innanzitutto al Ministero degli Affari Esteri italiano che ha creduto in questa ricerca per la diffusione della lingua e cultura italiana all'estero e l'ha sostenuta economicamente per tre anni, rendendo possibile, nel rispetto dei tempi e degli obiettivi prefissati, la realizzazione della presente tesi; Si ringrazia vivamente la prof.ssa Luciana Bellatalla, tutor di questa tesi, per il supporto scientifico e la guida precisa e costante nonché la comprensione, la pazienza, i preziosi insegnamenti e la sua grande disponibilità e cortesia nel rispondere ai miei dubbi in ogni fase della ricerca; Un ringraziamento particolare va al prof. Fabio Donato, ex Direttore della Scuola di Dottorato, e alla prof.ssa Angela Andrisano, ex Coordinatore del Dottorato, per l'opportunità offertami di intraprendere questo cammino, che pur con mille difficoltà, è stato motivo di crescita professionale e umana; Sentiti ringraziamenti al prof. Jihad Al-Shuaibi, ex Capo del Dipartimento di Lingue Europee all'Università della Giordania, per gli utilissimi consigli e per aver permesso la realizzazione di una parte di questo studio in Giordania; Uno speciale ringraziamento va al dott. Massimo Khairallah per l'impareggiabile aiuto durante i momenti di sconforto vissuti in questi anni di ricerca; Altrettanto speciale è il ringraziamento che devo alla dott.ssa Fatima Abdallah, eccezionale segretaria del Dipartimento di Lingue Europee all'Università della Giordania, che mi ha fornito materiale prezioso per l'indagine; Grazie alla dott.ssa Laura Lepore, Operatore Locale del Progetto "*Ci siamo anche noi!: valorizzare le attività educative con bambini e ragazzi*" del Servizio Civile Regionale, per la disponibilità e l'aiuto; Un ringraziamento particolare va anche a Racha Ajami e a Cerine Qaraqish, per il supporto non solo tecnico ma anche e soprattutto umano; Un profondo ringraziamento ai miei genitori, a tutti gli amici, gli studenti e i familiari per la consulenza, la pazienza, la comprensione e il sostegno morale senza il quale non sarei arrivata alla fine del mio percorso di dottorato; Infine, per la sua presenza, ringrazio Antonio.

INDICE

RINGRAZIAMENTI	5
INTRODUZIONE	11
PARTE I: RASSEGNA BIBLIOGRAFICA	21
CAPITOLO 1. AL DI LÀ DELLE DICOTOMIE NETTE: CONCETTI INTRECCIATI E APPROCCI TRASVERSALI ALLA GLOTTODIDATTICA	23
1.1. IL RAPPORTO LINGUA-CULTURA-IDENTITÀ	24
1.1.1. LINGUA E CULTURA	25
1.1.2. LINGUA ED IDENTITÀ	28
1.2. STEREOTIPI E RAPPRESENTAZIONI NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE-CULTURE	30
1.2.1. EDUCAZIONE LINGUISTICA VERSUS COMUNICAZIONE INTERCULTURALE	31
1.2.2. RIFIUTO PRECONCETTO VERSUS ACCETTAZIONE INCONDIZIONATA	41
1.2.3. PARLANTE NATIVO VERSUS PARLANTE NON-NATIVO	43
1.2.4. TESTO AUTENTICO VERSUS TESTO INAUTENTICO	45
CAPITOLO 2. IL FATTORE CULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA: L'IMPORTANZA DEL CONTESTO NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA	50
2.1. UNA PROSPETTIVA DEL DISCORSO: CHE COS'È IL CONTESTO? L'ESEMPIO ITALO-GIORDANO	50
2.2. LA LINGUA E LA CULTURA DEGLI ITALIANI: ASPETTI LINGUISTICI E CULTURALI DELLA LINGUA ITALIANA	61
2.3. LINGUA/LINGUE E IDENTITÀ NAZIONALE: L'ITALIANIZZAZIONE DEI DIALETTI REGIONALI	65
2.4. LINGUA E RELIGIONE: IL RUOLO DEL VATICANO	69
2.5. DALL'UNITÀ ALLA SITUAZIONE ODIERNA	74
CAPITOLO 3. OLTRE LA DIMENSIONE CULTURALE: I CONTESTI INTERCULTURALI ALLARGATI COME MATRICE DEI PROCESSI GLOTTODIDATTICI	76
3.1. PRINCIPI E METODI DELLA DIDATTICA DELLE LS: STRUMENTI DI PROGRAMMAZIONE PER L'ITALIANO A STRANIERI	77
3.2. VARIABILI E MODELLI DELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO A PARLANTI NON NATIVI	84
3.3. ALLA RICERCA DELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE	89
CAPITOLO 4. LA NUOVA PROFESSIONALITÀ “DOCENTE-EMANCIPATORE-MEDIATORE CULTURALE”: UN ELEMENTO FONDAMENTALE: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI	91

4.1.	IL PRINCIPIO EMANCIPATIVO DELL'EDUCAZIONE: LINGUA COME MEZZO PER DESTRUTTURARE _____	92
4.2.	LA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE _____	96
4.3.	QUALE FORMAZIONE PER GLI INSEGNANTI DI LINGUA STRANIERA? _____	100

PARTE II: APPROCCIO METODOLOGICO ALLO STUDIO DI CASO 109

CAPITOLO 5. L'INDAGINE: ANALIZZARE IL CONTESTO GLOTTODIDATTICO GIORDANO _____ 111

5.1.	L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA-CULTURA ITALIANA IN GIORDANIA: ENTI ORGANIZZATORI E ASPETTI GEODEMOGRAFICI E MOTIVAZIONALI _____	112
5.2.	FOCUS DELLA RICERCA: IL DELICATISSIMO NODO XENOFONAZIONALISTA-TRIBALISTA _____	118
5.3.	IPOTESI E DOMANDE DI RICERCA _____	122
5.4.	METODI E PROCEDURE _____	123
5.5.	SOGGETTI COINVOLTI _____	127
5.6.	STRUMENTI E FASI _____	128
5.7.	I LIMITI DELLA RICERCA E L'AFFIDABILITÀ DEI RISULTATI _____	129

PARTE III: DISCUSSIONE DEI RISULTATI E SUGGERIMENTI OPERATIVI _____ 131

CAPITOLO 6. DATI E RIFLESSIONI FINALI: RIPENSARE LE PRATICHE GLOTTODIDATTICHE NELLA SOCIETÀ GIORDANA _____ 133

6.1.	ANALISI DEI DATI E POSSIBILI IMPLICAZIONI _____	135
6.1.1.	MOTIVAZIONE E PREPARAZIONE SCOLASTICA _____	135
6.1.1.1.	PARADIGMA SOCIALE E SCOLASTICO MONOLINGUE _____	139
6.1.1.2.	MOTIVI PRINCIPALI DELLA SCELTA DELL'ITALIANO DA PARTE DEI GIOVANI NEL CONTESTO UNIVERSITARIO _____	145
6.1.1.3.	GIORDANIA PAESE DI DIVERSITÀ: COMPOSIZIONE DELLA POPOLAZIONE MOSTRA RIFUGIATI SEMPRE IN CRESCITA _____	148
6.1.1.4.	L'ALLARGAMENTO DELLE COMPETENZE È IL VANTAGGIO PRINCIPALE DEL PERIODO TRASCORSO ALL'ESTERO _____	151
6.1.2.	PROBLEMI DI APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS DA PARTE DELL'ALLIEVO ARABOFONO: ELEMENTI DI TIPOLOGIA LINGUISTICO-CULTURALE _____	152
6.1.2.1.	RUOLO DEL DIPARTIMENTO DI LINGUE EUROPEE: COMPONENTI CURRICOLARI _____	153
6.1.2.2.	MODALITÀ DI CONTATTO CON LA LINGUA E CULTURA ITALIANA _____	155
6.1.2.3.	I PRINCIPALI OSTACOLI ALL'ESPATRIO SONO D'ORDINE PRATICO-CULTURALE _____	156
6.1.3.	SENSIBILITÀ CULTURALE DEI SOGGETTI NEL CONTESTO DIDATTICO _____	157

6.1.3.1. CITTADINANZA GLOBALI E VISIONI DELLE ALTRE CULTURE	159
6.1.3.2. AFFINITÀ CULTURALE E STEREOTIPI SUGLI ITALIANI: TRA REALTÀ E IMMAGINAZIONE	162
6.2. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: PROGETTARE CURRICOLI DI ITALIANO CON APPROCCIO INTERCULTURALE PER ALLIEVI GIORDANI?	164
6.3. L'APPROCCIO INTERCULTURALE NELL'ETÀ DI INTERNET	167
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROPOSTE	171
APPENDICI	177
I. STUDENTS' QUESTIONNAIRE	179
II. QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI	182
III. STUDY PLAN	183
IV. THE LEVANT (AL-SHAM): LINGUISTIC COMPOSITION	187
BIBLIOGRAFIA	189
SITOGRAFIA	192
LISTA DELLE FIGURE	194

INTRODUZIONE

“La comprensione scientifica di lingue molto diverse, non necessariamente il parlarle, ma l’analizzarne la struttura, è una lezione di fratellanza che è la fratellanza del principio umano universale, la fratellanza dei ‘figli di Mana’. Essa ci permette di trascendere i limiti delle culture locali, delle nazionalità, le particolarità fisiche chiamate ‘razza’, e di trovare che nei loro sistemi linguistici, per quanto largamente essi differiscano, nel loro ordine, nella loro armonia e nella loro bellezza, nella loro sottigliezza e nella loro penetrante analisi della realtà, tutti gli uomini sono uguali.”¹ (Whorf 1956; tr. it.: 224)

Nel corso degli ultimi decenni, la pedagogia ha continuato ad assumere sempre più un aspetto “interculturale”, in quanto ha dovuto rispondere a delle nuove esigenze e a bisogni educativi introdotti da profonde trasformazioni sociali e culturali che hanno incrementato i rapporti tra culture diverse: i mezzi tecnologici e i *social media* che hanno dato possibilità virtualmente infinite di contatto e di scambio; le dinamiche demografiche e migratorie; il fenomeno della globalizzazione. Ciò ha fatto sì che la pedagogia e l’educazione ponessero al centro delle loro interessi soprattutto le questioni legate all’identità, alla diversità e all’interculturalità. Da questo approccio, che rappresenta ormai una nuova frontiera pedagogica, il contesto glottodidattico, che consiste in particolare nello sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure ritenute come una condizione indispensabile per la crescita del singolo e per l’esercizio pieno della cittadinanza, ha ricevuto una trasformazione per un cambio di prospettiva. Esso ha dovuto dunque provvedere alla revisione delle proprie attrezzature per accrescerne la capacità di comprendere le altre culture, sviluppando vie di comunicazione e criteri educativi di incontro, confronto, dialogo e scambio tra esse. In questo senso, il tema dell’educazione dell’uomo, specialmente dell’uomo in rapporto con l’Altro, non costituisce più l’oggetto esclusivo della pedagogia. Dal momento che tale educazione avviene in un contesto societario sempre più plurilingue e multiculturale, oggi più che mai si pone la necessità di imparare nuove lingue. In conseguenza di ciò, alla didattica delle lingue straniere spetta un difficile ma determinante compito: far sì che la lingua diventi uno strumento mirato alla comprensione reciproca e al rispetto dell’alterità. Tale spunto mi permette di

¹ B. L. Whorf, *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MIT Press, 1956; tr. it., *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri, 1970, p. 224.

sostenere, approfondendolo e legittimandolo, il discorso dell'insegnamento delle lingue straniere in chiave interculturale.

La Glottodidattica si fa interculturale nel momento in cui riesce a creare uno spazio d'incontro mentale che va oltre le capacità linguistiche, fornendo occasioni di ripensamento dell'identità personale attraverso l'elaborazione di pratiche educative ed interventi formativi portatori di esperienze culturali differenti che favoriscono il superamento di pregiudizi e stereotipi e promuovono l'apertura all'Altro e alla sua cultura. Così si apre per la didattica delle lingue straniere un compito arduo ed urgente che essa deve cercare di addossarsi, non da sola certo, ma con una responsabilità maggiore rispetto alle altre discipline visto che si tratta della prima barriera da superare tra i popoli: cioè la lingua. Questo mettersi alla prova di fronte alle molteplici sfide che il nostro tempo presenta sollecita chi si occupa dell'insegnamento delle lingue straniere, a livello internazionale, a chiarire bene le motivazioni, la natura, il senso di un discorso glottodidattico nella prospettiva dell'intercultura affinché la maturazione della sensibilità verso questa tematica si rispecchi in veri e propri processi educativi e linguistici. Non è affatto assurdo tentare la diagnosi di una civiltà partendo dalla lingua che essa parla, perché, se la lingua è fattore e immagine di cultura, ne consegue che, in una certa misura, una civiltà può essere caratterizzata dalla propria lingua. È un'idea che potremmo sintetizzare nell'affermazione: "Dimmi che lingua parli, ti dirò di che cultura sei". Questa sorta di "multiculturalismo a partire dalle lingue" appare oggi particolarmente diffusa. Si ritrova in molti percorsi di educazione interculturale e in certe retoriche dell'integrazione, che, cercando di trarre dalle lingue intese come strutture di regole rigide delle caratteristiche culturali altrettanto rigide, rischiano di cadere nella presentazione di immagini esotiche e stereotipate delle culture altre che vengono in realtà incasellate in ghetti su base linguistica. Un'altra direzione sarebbe un'"intercultura che parta dalle lingue". Questa percezione, pur riconoscendo l'autenticità e l'originalità di ogni lingua e quindi della sua cultura, non si concentra su quello che avviene dentro una lingua, ma guarda piuttosto alle lingue per vedere quanto accade fra le culture che risultano assai più complesse di quanto immagineremmo. Vale a dire che le lingue viste come parti dei beni simbolici legati ad un certo territorio o una certa storia non possono essere così facilmente ricondotte a visioni astratte e stereotipate delle culture. Sono piuttosto

un modo in cui le culture vengono modificate dai contesti sociali in cui si comunica e dagli individui e gruppi che comunicano. Un'intercultura che parta dalle lingue deve iniziare dunque dai contesti in cui le lingue si parlano. In una società mondiale segnata visibilmente da differenti vissuti culturali questa intercultura dovrebbe farsi carico di un compito paradossale. Non è che dica solo: "l'esperienza del parlare ci unisce agli altri esseri umani". Oppure: "le lingue sono simili per cui possiamo scoprire l'altro più simile a noi di quanto pensavamo". E nemmeno ci dice solo che "parlando insieme possiamo sentirci accomunati dalla parola più di quanto ci sentiamo separati dalle nostre appartenenze". Certo, un'intercultura a partire dalle lingue dice anche tutto questo. Ma un approccio interculturale ci invita soprattutto a un altro sguardo: vedere le lingue come uno spazio in cui le culture prendono forma a partire da chi parla e da dove, quando e perché lo fa. Si tratta di uno spazio metaforico che ci permette di entrare nella possibilità di costruire un'idea della cultura più flessibile, meno rigida, perché i contesti sono plurali e quindi entrano in gioco tante variabili e moltissime interpretazioni. Questo approccio è orientato a proporre uno sguardo attento alle semplificazioni, a categorie di analisi che definiscono confini tra il rifiuto preconcetto e l'accettazione incondizionata dell'Altro escludendo nuovi punti di vista e di riflessione.

Mi preme dire fin da subito che è un impegno faticoso e non scontato creare nuove modalità di riflessione e d'intervento formativo nell'ambito della didattica delle lingue straniere, perché nel momento in cui ci si propone di uscire dalle gabbie di un determinismo metodologico, di un meccanismo che non si lascia interrogare dagli aspetti che concernono veramente le società spesso caratterizzate da relazioni di tensione e di conflitto, il sistema si oppone. Infatti, sono sfide che richiedono tanta pazienza e molta creatività nella costruzione di un modello pratico più complicato poiché non ci dà dei risultati immediati. È vero che gli educatori raramente vedono sbocciare i semi che seminano giorno dopo l'altro in classe. Ma questo è proprio ciò che distingue l'educazione dall'istruzione. Se noi non credessimo che tale *routine* possa eventualmente portare al cambiamento, avremmo da tempo rinunciato ad essere insegnanti di lingua. Dunque siamo noi che dobbiamo sforzarci di essere disponibili a capire come articolare il nostro ambito disciplinare perché si adatti alle dimensioni sociali e culturali attuali e

come riconoscere in questo lavoro incessante che cosa sta alla base di questi percorsi educativi.

Alla parola intercultura va però assolutamente affiancato il termine “consapevolezza”. Questa parola significativa, che compare anche nel titolo della mia tesi e che verrà ripresa da angolature teoriche e contestuali specifiche nei seguenti capitoli, è da intendersi come un concetto che fa riferimento ad una maggiore, ma non scontata o preesistente, attenzione: è l’essere comprensivamente cosciente di modelli e valori non omogenei tra loro. Parlando dei differenti saperi e pratiche dell’interculturalizzazione non si può tralasciare il momento chiave del processo di interazione e rielaborazione tra la cultura di appartenenza e quella della lingua oggetto di studio. È proprio quel momento centrale in cui l’insegnante diventa al tempo stesso fonte della “trasmissione” e mediatore culturale nei confronti delle culture in questione; come dire che è sia il portatore della tradizione che il promotore del cambiamento. Certo, questo percorso, o meglio potrei dire il suo esito positivo talvolta sottostimato, non è automatico, ma prevede una strategia di riflessione, un processo di ridefinizione e rimodellamento personale che l’incontro tra diverse culture richiede. In questo caso è indispensabile riconsiderare con attenzione il ruolo dell’insegnante di lingua e domandarsi quale scopo si debba raggiungere nelle pratiche pedagogiche individuando le difficoltà che a tale fine possano contrapporsi.

Ora, fatte le premesse che sono la cornice della mia ricerca, occorre spiegare più concretamente come il pensare in questi termini l’articolazione della lingua con la cultura permette di realizzare un curriculum interculturale efficace che ogni tentazione monodimensionale invece ci impedirebbe di costruire.

Numerose ricerche hanno già tentato di rispondere alle domande attorno al concetto della didattica interculturale delle lingue. Molte di queste ricerche sono nate da progetti europei e hanno cercato di trovare soluzioni alle sfide che l’Europa sta affrontando e che giocano un ruolo decisivo nel processo di integrazione europea. Nonostante tali risorse sembrino stimolare l’interesse verso il tema dell’educazione linguistica interculturale, si verificano molte difficoltà nell’utilizzarle in contesti diversi da quelli in cui sono state progettate. Ciò non

toglie che i risultati di queste ricerche abbiano comunque evidenziato delle criticità anche nelle realtà dove sono state effettuate. In particolare si possono evidenziare due limiti negli studi svolti. Primo, essersi focalizzati soprattutto sugli aspetti riguardanti l'interdisciplinarietà del soggetto trattando i fenomeni culturali da un punto di vista psicologico, antropologico ed interculturale a prescindere dal loro rapporto con l'apprendimento delle lingue. Secondo, essersi concentrati su una politica di costruzione delle categorie della rappresentazione identitaria in cui si focalizza l'attenzione sull'essere straniero anziché sviluppare la capacità di giocare in identità situazionali e di gestire una pluralità di riferimenti culturali, producendo nuove forme di negoziazione tra diversi sistemi simbolici.

Purtroppo, è tipico nella storia della pedagogia avere delle aspettative troppo ottimistiche riguardo le nuove tendenze educative. Ma bisogna tener conto della natura dell'ambiente d'insegnamento, delle competenze pedagogiche degli insegnanti e dei diversi tempi di cui ogni caso necessita per poter introdurre nel loro contesto formativo e quindi nel loro curriculum dei moduli inerenti agli obiettivi da raggiungere. Trascurare queste variabilità aprirebbe al rischio di una reazione contraria. In altri termini, quando le sfide esterne non trovano bilanciamento nelle risorse interne di un contesto, questa occasione per la progettazione interculturale può diventare un momento molto complesso che genera addirittura situazioni di disagio anche pesanti che portano al rifiuto di tale processo.

Che cosa emerge dalle indagini e dalle sperimentazioni riguardanti l'impatto culturale sull'apprendimento linguistico? Come favorire quindi la modifica delle pratiche per adottare una didattica basata sull'intercultura? È possibile attuare un approccio che sia in grado non solo di sviluppare una didattica delle lingue nuova, più interattiva ed interculturale, ma anche di sfruttare al meglio gli elementi culturali a disposizione?

Sebbene gli sforzi effettuati abbiano portato ad una maggiore sensibilizzazione sull'argomento della didattica della lingua seconda (L2) in prospettiva interculturale, rimane ancora scarsa la loro attenzione circa l'ambito della lingua straniera (LS).

Mi pare necessario soffermarmi un attimo su questo punto perché è evidente che qui ci sono diverse piste da rintracciare, una delle quali sarà prevalentemente il perno della mia ricerca.

Mentre da una parte le classi di lingua seconda (L2) e quelle di lingua straniera (LS) stanno diventando sempre più simili dato che ormai siamo di fronte ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, dall'altra è chiaro che si tratta di due diversi climi di apprendimento con delle complessità non univoche che vanno sottolineate. Si può pensare a tutta una serie di elementi che costruiscono delle esperienze totalmente distinte. Innanzitutto, le aule di lingua straniera sono relativamente omogenee in termini di composizione studentesca. Invece quelle di lingua seconda sono destinate ad avere studenti che rappresentano una varietà di nazionalità e di culture. E poi, un altro fattore che influisce sul clima riguarda le motivazioni e le prospettive. Mentre gli studenti di lingua straniera sono tendenzialmente più propensi a partecipare al corso volontariamente, gli studenti di lingua seconda possono essere tenuti a frequentare la classe (ad esempio, i nuovi immigrati o gli studenti internazionali che sono ammessi ai corsi universitari in via provvisoria in attesa del superamento dell'esame di L2). Inoltre, l'insegnante della lingua straniera è generalmente della stessa cultura, come gli studenti, mentre l'insegnante della lingua seconda è in genere un madrelingua della lingua che viene insegnata, ed è più probabile che sia di una cultura diversa rispetto agli studenti, essi stessi spesso provenienti da culture diverse. Una conseguenza importante dell'omogeneità culturale tra insegnante e studente nelle aule di LS è che né il docente né lo studente sono necessariamente consapevoli di essere coinvolti in una sorta di "trasmissione culturale". Tale omissione del prezioso elemento che ho poco sopra richiamato, cioè della consapevolezza, può ostacolare il processo dell'apprendimento culturale.

Nelle aule di lingua seconda si presentano altre problematiche come la paura di essere assimilati alla cultura di destinazione e l'ansia verso l'insegnante che raffigura quella cultura. In questo caso, entrambi i sentimenti sono solitamente aggravati dal fatto che questi studenti vivono in uno stato di *shock* e spaesamento culturale nella loro vita quotidiana. C'è un'altra differenza fondamentale tra la L2 e la LS: nella L2 predomina l'acquisizione che genera comprensione e produzione

linguistica con processi automatici anche fuori dal contesto accademico; mentre l'apprendimento è tipico della LS ed è solitamente razionale, volontario, ma di durata relativamente breve ed avviene quasi sempre sotto il monitoraggio del docente.

In breve, da questo paragone segue che nei contesti di lingua straniera si tende facilmente a minimizzare gli aspetti culturali o ignorarli del tutto. Al contrario, le classi di lingua seconda, considerate come terreno di incontro/scontro tra culture, esemplificano il concetto dell'interculturale.

Queste differenze ho avuto modo di percepirle confrontando le esperienze vissute prima nel mio lavoro come docente di lingua e cultura italiana in Giordania (a.a. 2009-2012) e poi nel corso di italiano che avevo frequentato qui all'Università di Ferrara (a.a. 2013), ma anche nel mio breve periodo di volontariato al servizio civile svolto all'interno delle scuole ferraresi (2014). Degli esempi di queste situazioni ne potrei citare tanti perché mi è capitato di analizzarne diversi in questi anni. Ma non vorrei entrare troppo nel merito di questo argomento di cui sono certa sia rimasta traccia nei contenuti di questa ricerca.

Allora, torno alla domanda che mi interroga di più in questa ricerca. Pur mancando nei progetti sopra descritti una particolare attenzione alla didattica della LS, è chiaro come il *focus* si stia spostando dall'approccio multiculturale nella didattica delle lingue alla visione interculturale, dalle teorie sull'interculturale alla formazione pratica di insegnanti capaci di collaborare intervenendo anche nei relativi processi di progettazione curricolare. Basandomi sulle ricerche fino a questo momento esposte, la mia ipotesi è che non debba essere il curricolo l'interfaccia principale per avviare il piano interculturale, ma un insieme di componenti che interagiscono tra di loro nella rete per l'interculturale. L'insegnante ha un ruolo determinante nel porsi come snodo e legame comunicativo/interpretativo utile alla costruzione della relazione tra diversi mondi. Sarà condividendo esperienze didattiche, piani pedagogici, percorsi formativi, che gli insegnanti verranno portati ad adottare nuove modalità, attività e

materiali didattici orientati nello specifico alla comprensione dell'Altro e alla promozione di una cittadinanza globale.

È quindi necessario creare ed attivare degli strumenti che permettono agli insegnanti di adeguare la didattica ad un insegnamento che metta al centro la dimensione dell'intercultura, non considerata come un luogo dove coltivare la celebrazione delle tradizioni e folclori ma piuttosto un atteggiamento di decentramento del punto di vista di fronte all'Altro. Questi materiali, utilizzati durante le esperienze didattiche degli insegnanti, potranno essere prodotti dagli stessi docenti o da esperti in curricoli, questi ultimi altro importante riferimento nel contesto didattico, sperimentando in modo attento ed attraversato da un costante sguardo critico gli strumenti già esistenti ed utilizzati dagli educatori ed operatori di questo ambito.

Il presente studio si propone d'indagare alcuni aspetti curricolari dell'insegnamento delle lingue straniere, e in particolare dell'insegnamento della lingua italiana. Esso si colloca nella prospettiva dell'educazione interculturale che promuove la didattica delle lingue straniere (lingue non-materne) come elemento chiave per formare i cittadini globali nonché la sensibilizzazione sociale circa i valori della diversità soprattutto nelle realtà monolinguistiche o monoculturali. Lo studio si inserisce nel filone di ricerca sull'impatto culturale dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e presuppone le seguenti ipotesi: la glottodidattica consente di costruire legami interculturali diversi o complementari a quelli di altri ambiti classici quali la rete familiare e sociale; la glottodidattica contribuisce a cambiamenti nei sistemi "educativi" generatori di attitudini e comportamenti xenofobici; lo studente di lingue straniere è più consapevole della propria cultura e delle culture altrui rispetto a chi riceve un'istruzione monolingue ed etnocentrica, e la sua esperienza è una risorsa comunicativa contro i pregiudizi e le incomprensioni; l'insegnante di lingue straniere predilige il coinvolgimento dei propri studenti nel percorso di interculturalizzazione e sa utilizzare strategie adeguate e tecniche efficaci per vincere il disagio emotivo, le barriere psicologiche e le rigidità tipiche dell'apprendente monolingue nonché integrare attività educative linguistiche e culturali per raggiungere i suoi obiettivi.

La ricerca è stata condotta utilizzando diversi metodi di indagine. In primo luogo si è analizzata la letteratura esistente relativa alla didattica delle lingue straniere in prospettiva interculturale. In particolare si sono prese in considerazione quelle ricerche che cercano di diffondere la dimensione contestuale e i contenuti interculturali in ambito educativo, concentrando l'attenzione sui parametri sociali, pragmatici e culturali.

Dopo aver costruito il quadro teorico di riferimento e aver chiarito quali linee di pensiero costituivano le basi della mia ricerca, ho proseguito con l'analisi sul campo, attraverso lo studio approfondito del caso giordano. L'indagine empirica, che è stata divisa fra sondaggi rivolti ai docenti e studenti di italiano nell'Università della Giordania e l'osservazione partecipante all'interno del gruppo oggetto di studio, è stata utilizzata per analizzare l'influenza del processo di formazione glottodidattica nella consapevolizzazione interculturale. In particolare, si sono analizzate le percezioni culturali degli studenti di italiano facendo riferimento agli aspetti non linguistici dell'insegnamento con l'obiettivo di individuare le lacune ed evidenziare i fattori che le determinano, mettendo anche a confronto i pareri degli studenti che sono stati precedentemente in Italia e quelli che invece non ci sono mai stati. Le interviste agli insegnanti sono state invece utilizzate per indagare l'importanza di integrare aspetti extralinguistici nell'uso delle risorse glottodidattiche, per favorire l'utilizzo dei materiali autentici e contestualizzati e lo sviluppo di nuove pratiche didattiche finalizzate al *lifelong* e *lifewide learning*, attraverso una valutazione continua degli indicatori sulla qualità dell'istruzione universitaria.

La ricerca si articola in sei capitoli: nel primo si definiscono i concetti di educazione interculturale e si fornisce un'ampia panoramica delle diverse interpretazioni associate ai termini glottodidattici, concludendo con un'analisi delle dicotomie stereotipate legate al rapporto cultura-lingua-identità in ambito educativo; nel secondo capitolo si definisce l'importanza del contesto nell'educazione linguistica e si analizzano i principali aspetti linguistici e culturali della lingua italiana; nel terzo capitolo si presentano modelli, teorie e strumenti di programmazione per l'italiano a stranieri in prospettiva interculturale; nel quarto capitolo si definiscono le competenze comunicative ed interculturali chiave del

docente di lingue straniere; nel quinto capitolo si presenta dettagliatamente la ricerca: focus, ipotesi e domande di ricerca, metodi e procedure utilizzate, soggetti coinvolti e strumenti e dati impiegati nel corso dell'indagine e procedura nell'analisi dei dati raccolti, presentando in questo modo lo studio del caso giordano che coinvolge l'Università della Giordania e altre università pubbliche e private, la Società Dante Alighieri ad Amman e una scuola privata (Collegio di Terra Santa di Amman); il sesto capitolo è dedicato interamente all'analisi e interpretazione dei dati, con la discussione finale sui risultati raggiunti, le risposte alle domande di ricerca e le proposte per cercare di risolvere i problemi che si sono evidenziati; e infine si conclude con un breve riepilogo con le proposte per ulteriori ricerche.

PARTE I: RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

CAPITOLO 1. AL DI LÀ DELLE DICOTOMIE NETTE:

CONCETTI INTRECCIATI E APPROCCI TRASVERSALI ALLA

GLOTTODIDATTICA

“L’idea, infatti, è che la decostruzione sia immediatamente costruzione di qualcosa di diverso (...) Si può dimostrare che una teoria è falsa senza perciò disporre di una verità alternativa, ma non si può criticare una forma di vita senza proporre, almeno implicitamente, un’altra. Tuttavia, l’idea di ‘decostruzione’ vuole essere più che una semplice sostituzione di valori. L’intuizione di fondo è che i valori sono sempre relazionali: non c’è bianco senza nero, centro senza periferia, figura senza sfondo, e dunque anche giusto senza ingiusto (normalmente identificato con il diverso, l’altro, l’estraneo). Ora, la decostruzione deve in primo luogo portare alla luce questa relazionalità, il fatto che un termine non può esistere senza l’altro.”²(Ferraris 2010: 60-61)

Nell’introduzione si è sottolineato come non ci sia un confine netto tra lingua e cultura. Questo capitolo intende illustrare la centralità della lingua nella mediazione di contenuti culturali e di relazioni interpersonali e verificare, attraverso i modelli di ricerca sociolinguistica, il significato sociale di scelte linguistiche alternative, arrivando a una classificazione degli stereotipi e delle rappresentazioni nella didattica delle lingue-culture. Nel tentativo di chiarire questi concetti, verrà sottolineata l’importanza dell’identità, un problema antico riapparso di recente negli spazi della glottodidattica, facendo particolare riferimento al rapporto tra identità e lingua.

Conscia della dottrina mistica che dice: “Apri la porta della tua mente al vagabondo della comprensione, perché tu sei povero e lui è ricco”³(Rumi), e volendo contribuire con gli altri ricercatori nel campo al cambiamento, cercherò di porvi nelle condizioni di apertura al nuovo e alla scoperta. Prenderò, quindi, una filosofia di conflitto come punto di partenza, invertendo così la visione tradizionale dell’insegnamento delle lingue come insegnamento di forme per esprimere significati universali. Tale approccio, che prende i particolari significati, la differenza contestuale e la variabilità degli studenti come il suo nucleo, è più interessato al riconoscimento delle complessità e alla tolleranza delle ambiguità, non alla ricerca di chiari parametri di valutazione delle competenze o di

² M. Ferraris, *Ricostruire la decostruzione*, Milano, Bompiani, 2010, pp. 60-61.

³ Cit. in Idries Shah, *The Sufis*, Londra, Octagon Press Ltd, 1964; tr. It., *I Sufi: la tradizione spirituale del sufismo*, Roma, Edizioni Mediterranee, 1990, p. 311.

rassicuranti conforti di una pedagogia tradizionale che vuole una glottodidattica statica e noiosa. A questo discorso tenterò di affiancare anche la delicata questione dell'interdisciplinarietà, che nel caso dell'insegnamento delle lingue straniere mi sembra fondamentale.

1.1. IL RAPPORTO LINGUA-CULTURA-IDENTITÀ

“In tutte le epoche gli uomini hanno creduto che ci fosse una sola appartenenza fondamentale, talmente superiore alle altre in ogni circostanza da poterla chiamare legittimamente identità. Per gli uni, la nazione, per altri la religione, o la classe sociale. Ma basta far scorrere lo sguardo su differenti conflitti che si svolgono attraverso il mondo per rendersi conto che nessuna appartenenza prevale in maniera assoluta. Là dove gli uomini si sentono minacciati nella loro fede, è l'appartenenza religiosa che sembra riassumere la loro intera identità. Ma se a essere minacciato è il loro idioma materno o il loro gruppo etnico, allora si battono accanitamente contro i loro stessi correligionari. I turchi e i curdi sono egualmente musulmani, ma differenti per lingua; il loro conflitto è meno sanguinoso? Gli hutu e i tutsi sono cattolici e parlano la stessa lingua; ciò ha impedito loro di massacrarsi? Cechi e slovacchi sono ugualmente cattolici; la cosa ha favorito la loro vita in comune? Tutti questi esempi, per insistere sul fatto che, se esiste, in ogni momento, fra gli elementi che costituiscono l'identità di ciascuno, una certa gerarchia, essa non è immutabile, cambia con il tempo e modifica in profondità i comportamenti.”⁴ (Maalouf 1999: 20)

In questa parte, dedicata proprio al rapporto tra la lingua, la cultura e l'identità, il mio sforzo di analisi è tanto più difficile, quanto più complesso risulta il tema in discussione. A testimonianza di questo mio tentativo c'è innanzitutto il titolo che ho scelto: il rapporto lingua-cultura-identità. L'uso del trattino, infatti, è stato scelto esplicitamente per evitare di suggerire un rapporto di causalità diretta tra i tre termini. In realtà, nel campo dei fenomeni culturali lo stabilire relazioni causali è molto più complesso che nel campo linguistico, per la maggiore difficoltà di tenere sotto controllo le variabili. Tuttavia, la società globale verso la quale ci stiamo muovendo mostra rapporti reciproci sempre più fitti tra la sfera linguistica, quella culturale e quella identitaria. Proprio in questa idea di interconnessione, di rete, si colloca il complesso intreccio tra fenomeni linguistici e fenomeni culturali.

Su questo intreccio mi concentro, senza presumere di esaurire un tema complesso ed ancora oggetto di studio. Procederò suddividendo il mio discorso in due direttrici: il rapporto tra lingua e cultura e quello tra lingua ed identità.

⁴ Amin Maalouf, *L'identità*, Milano, Bompiani, 1999, p. 20.

1.1.1. LINGUA E CULTURA

Il rapporto tra la lingua e la sfera culturale è sempre stato una delle chiavi di lettura privilegiate dalle scienze linguistiche al fine di comprendere e descrivere i sistemi linguistici e la loro evoluzione. Certamente esso non esaurisce tutti gli aspetti del problema, ma è un dato di fatto che ogni tappa dello sviluppo che ha caratterizzato le lingue lungo le epoche è legata strettamente all'introduzione di grandi movimenti socio-culturali. Dall'antichità per passare al Medioevo (che ebbe un ruolo importante nella nascita delle lingue romanze dai dialetti "volgari"), alla modernità, alla postmodernità, alla contemporaneità, i peculiari contesti politici, economici, sociali e culturali hanno cambiato il modo di comunicare ed aperto nuove conoscenze, favorendo grandi cambiamenti sociali e profondi conflitti.

Concepita un tempo come oggetto di studio della linguistica, la lingua si è infatti trasformata a contatto con un mondo in continua trasformazione, fino a diventare un modo di guardare a quel complesso fenomeno che, nonostante tutti i problemi che il suo uso comporta, continuiamo a chiamare "cultura". Qui per lingua non si intende soltanto il linguaggio (nel senso di sistema di simboli). Quando parlo di lingua voglio intendere le costellazioni interconnesse di valori che compongono, per così dire, una vita, ossia una cultura. Vista la questione da questo angolo visuale, si può affermare che la lingua rappresenta il mezzo fondamentale attraverso cui avviene la trasmissione culturale. Ma si potrebbe andare oltre. Come scrive M. A. K. Halliday, il linguista inglese (n. 1925) che pone l'accento sul linguaggio come "semiotica sociale" piuttosto che un sistema di segni, nel 1978:

*"Se diciamo che la struttura linguistica "riflette" la struttura sociale, stiamo realmente assegnando al linguaggio un ruolo troppo passivo.(...) Piuttosto dovremmo dire che la struttura linguistica è la **realizzazione della**⁵ struttura sociale, che la simboleggia attivamente in un processo di reciproca creatività. Poiché essa rappresenta una metafora della società, il linguaggio ha la proprietà di non solo trasmettere l'ordine sociale, ma anche di mantenerlo e potenzialmente modificarlo. (Questa è senza dubbio la spiegazione degli atteggiamenti violenti che in determinate condizioni sociali vengono mostrati da un gruppo verso il discorso degli altri. Un diverso insieme di **vocali** è percepito*

⁵ Grassetto nell'originale. Nelle citazioni seguenti, salvo indicazione contraria, il grassetto è sempre mio.

come il simbolo di un diverso insieme di **valori**, e, quindi, assume il carattere di una minaccia).”⁶

Ciò che vorrei far emergere da questa discussione è infatti il prevalente “potenziale semantico” e aspetto culturale della lingua.

Ha assolutamente ragione Ludwig Wittgensten quando scrive nelle *Ricerche filosofiche*: “Immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita”⁷. In questo senso la lingua assume un significato maggiormente culturale. È quindi chiaro che questo modo di considerare la lingua spinge a vedere nella glottodidattica, intesa come operazione linguistica, un processo incentrato sulla cultura, o meglio sull’interculturale. Infatti, da un’idea della glottodidattica fondata sullo sguardo guidato dai principi linguistici, si è passati a una riflessione culturale, ovvero interculturale, sulla glottodidattica mirante a stabilire un “dialogo” tra culture. Col suo valore culturale e morale, la lingua è prerogativa e bisogno di tutti i popoli in quanto stabilisce una logica di relazione tra passato e presente e tra lingue e tradizioni diverse. Ogni volta che una cultura viene a contatto con altre, cercando di identificarsi in relazione a quelle, emerge subito l’importanza della lingua. Così concepita, la mediazione interlinguistica è un’operazione basilare di qualsiasi tipo di comunicazione interculturale. Anzi, potremmo dire che per fare intercultura degna di questo nome, un dato condizionante il tutto è infatti rappresentato dagli sforzi tesi a diffondere il plurilinguismo. Una cultura aperta, per essere tale, non deve appartenere solo a quanto si fa dentro i propri confini, ma lo deve superare, ispirandosi da valori universali e attraversando le barriere linguistiche tramite il promuovere della propria identità linguistica e l’espansione delle sue confini relazionali con altre lingue e culture. Parole sante in sé ma forse lontane dalla fattibilità nella realtà conflittuale attuale, qualora non si precisi in quali condizioni si possano attuare.

Sebbene quello linguistico non sia l’unico piano di comunicazione interculturale, la glottodidattica rivela che in un contesto comunicativo ci si muove all’interno di un complicato sistema di significati le cui possibili

⁶ Cfr. M.A.K. Halliday, *Language and Society*, in Jonathan J. Webster (ed.), *Volume 10 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*, London, Continuum, 2009, p. 255. (Traduzione mia)

⁷ Cit. in Riccardo Finocchi, *Linguaggio e comunicazione: teorie, strutture e usi linguistici nelle pratiche comunicative*, Cantalupa, Effata Editrice IT, 2007, p. 61.

interpretazioni possono essere numerose. Questi significati hanno certamente a che fare con la relativa cultura. Infatti, le esperienze concrete sull'analisi dei significati hanno condotto tanti a proporre letteralmente che la semantica o scienza dei significati non sia più considerata come una parte della linguistica né come un problema linguistico. Anzi, c'è chi ha scritto che lo studio più utile dei problemi semantici in una lingua qualunque è lo studio etnografico.

Questa riflessione mi sembra oggi tanto più attuale, dal momento che sempre più stringente appare l'esigenza di trovare una definizione per la spinosa nozione di cultura. La difficoltà di concordare su un significato di un concetto così vago sta proprio nella sua natura ibrida e facilmente modificabili dovuta al continuo movimento e contatto fra paesi. Basta pensare alla globalizzazione e alle innovazioni tecnologiche e multimediali, di cui l'uomo del XXI secolo non può fare a meno, per vedere quanto, in pochi anni, i confini culturali si sono notevolmente ridimensionati travolgendo con loro le diverse abitudini sociali e culturali che le generazioni passate trascinarono dietro senza nemmeno essersene accorte. A questo proposito, faccio mie le parole di Kramersch circa l'insegnamento della cultura:

“Per sua stessa natura, l'insegnamento delle lingue straniere si basa sulla convinzione che tutti gli esseri umani possono essenzialmente (anche se non facilmente) capirsi a vicenda, a condizione che condividano lo stesso codice; tutto quello che si deve fare è imparare il codice e usarlo in modo preciso e appropriato. Questo punto di vista dell'insegnamento delle lingue valorizza il consenso e la comprensione negoziata. Su questa base esperienziale comune, si ritiene che, poiché tutti hanno gli stessi bisogni umani fondamentali, devono solo mettersi d'accordo sul modo di soddisfare queste esigenze nelle varie situazioni della vita quotidiana. (...) Nell'insegnamento delle lingue straniere, questa convinzione è stata più fruttuosa nel promuovere approcci funzionali e pragmatici dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere in tutto il mondo. Dove ha incontrato difficoltà è nell'insegnamento della cultura: la cultura è la differenza, la variabilità ed è sempre una fonte potenziale di conflitto quando essa entra in contatto con un'altra. (...) Si considerano, infatti, le differenze tra le persone a causa di fattori quali l'età, la “razza”, il sesso, la classe sociale, la generazione, la storia di famiglia, la provenienza regionale, la nazionalità, l'istruzione, le esperienze di vita, le idiosincrasie linguistiche⁸, gli stili di conversazione, l'intenzionalità umana, ecc. Date queste differenze e l'enorme complessità delle relazioni umane, la comunicazione⁹ in generale e, a maggior ragione, la comunicazione in una lingua straniera, non può essere

⁸ Cioè l'uso atipico di alcune espressioni e forme linguistiche o la coniazione di neologismi.

⁹ Si noti la suggestiva ricostruzione etimologica del termine “comunicazione”: Comunicazione= commune(m) + actione(m); cum + munus = ‘che compie il suo incarico insieme con altri’ (varie fonti). Per ulteriori precisazioni sulla filosofia della comunicazione, cfr. Mariano Ure, *Filosofia della comunicazione*, Torino, Effatà Editrice, 2010 (Premessa di Adriano Fabris).

impossibile. E tuttavia, così spesso, ci capiamo l'un l'altro, per quanto imperfettamente, per quanto temporaneamente."¹⁰

Motivare le ragioni per cui si è scelto di dedicare dei momenti di riflessione alle differenze personali tra i parlanti di una lingua sembrerebbe cosa scontata, ma scontato non è farsi interrogare in profondità da queste differenze al fine di decostruire i modelli formativi standardizzati ed indirizzarsi verso i programmi di studio personalizzati che corrispondono ai diversi (per non dire i singoli) bisogni caratteriali.

1.1.2. LINGUA ED IDENTITÀ

*“L'identità non è solo falsa ma anche pericolosa e distruttiva – sia nel caso della coscienza dell'io sia in quello dell'identità collettiva, come nel caso di una comunità, di una lingua, di una cultura – quando è concepita in termini di separatezza dall'altro e di conflitto, in conformità alle tendenze ideologiche dominanti.”*¹¹

Altrettanto interessanti sono i fenomeni che si collocano sull'asse del rapporto tra lingua e identità. Anche in questo caso ci possiamo aspettare notevoli cambiamenti nell'insegnamento delle lingue e delle sue metodologie. Non solo perché, come è sempre avvenuto, l'identità influisce sulle forme linguistiche di una società. Ma anche perché le lingue straniere potrebbero modificare i meccanismi stessi dell'identità e la sua continua trasformazione.

I due concetti di lingua e di identità sono strettamente legati molto di più di quanto non si sia soliti pensare a livello superficiale. Basti riflettere alle parole del grande saggista tedesco Lichtenberg: “Parla, affinché possa vederti”¹² (Lichtenberg 1778: 119). Se teniamo conto del fatto che con la semplice rottura del silenzio quel membro della specie *Homo sapiens* si costituisce come persona, la constatazione principale dell'identità può intendersi come la ricognizione intorno alla forma rituale della parola. Indispensabile ricordare quanto disse

¹⁰ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 1 (Traduzione mia).

¹¹ Augusto Ponzio (a cura di), *Incontri di parole*, vol. XXI, della serie annuale “*Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura*”, n. 14, Milano, Edizioni Mimesis, 2011 (Presentazione).

¹² Cit. in Paolo Virno, *Scienze sociali e «natura umana». Facoltà di linguaggio, invariante biologico, rapporti di produzione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003, p. 64.

Sant'Agostino a proposito già nel IV secolo d.C. : “Solo la parola ci fa essere uomini e ci permette di essere legati fra noi: così che due uomini di nazione diversa non sono l'uno per l'altro uomini”¹³. Si tenga presente che la parola, prima ancora di far parte dell'identità nazionale inventata e condivisa da un certo gruppo, funziona come attributo del comportamento umano in generale. È l'etichetta sotto cui si riuniscono tutti gli esseri umani. L'uomo diventa visibile davanti agli occhi degli altri solo quando mostra questa capacità. Ciò equivale a dire che l'essere socialmente nel mondo, cioè in rapporto con gli altri, conduce a un genere di mediazione, senza di che non c'è nessuna forma di vita sociale. Questo nostro modo di essere nel mondo, quindi, è mediato sempre da un linguaggio.

Ma esiste un altro tipo di identità che appartiene ad una categoria più specifica. Si tratta dell'identità sociale. L'identità sociale è legata principalmente alla cultura. Essa rappresenta i modelli culturali, sociali e linguistici che tutti gli individui di un certo gruppo (anche se in misura diversa) possiedono in modo più o meno consapevole. Ognuno acquisisce la propria identità mediante l'essere cresciuto circondato da altri membri della società, inconsciamente imparando le loro credenze, valori e comportamenti attraverso un processo di socializzazione. Ma anche questa è una semplificazione e in questo caso è importante fare alcune precisazioni. Persino i connazionali hanno diverse identità e rappresentano diversi modi di essere cittadini. Quindi, vedere una sola identità in una persona è un atto di riduzionismo. Un approccio interculturale è a conoscenza delle credenze convenzionali, valori e comportamenti comuni, ma è anche consapevole dell'esistenza di altre identità nascoste nelle persone provenienti dalle stesse parti.

Per arrivare a ciò si deve giocare su un aspetto ben più soggettivo qual è appunto “l'identità individuale”, cosa ben diversa dall'identità collettiva: essa, infatti, di per sé è un elemento assai mutevole in quanto consiste nel complesso di caratteri psicologici, morali, culturali che distinguono il singolo dal proprio raggruppamento di appartenenza. Posta l'imprescindibilità dell'elemento culturale nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, intesi come percorsi di

¹³ Cit. in G. Mounin, *Teoria e storia della traduzione*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1965, p. 14.

scoperta e riconoscimento della diversità, è necessario che gli strumenti didattici promuovano una più consapevole conoscenza di sé stessi rimarcando l'importanza della ricostruzione della propria identità personale e culturale e stimolando la riflessione sui propri comportamenti e modi di pensare. Soltanto acquisendo questa consapevolezza è possibile accogliere la cultura dell'Altro attraverso lo sviluppo e il rafforzamento dell'osservazione critica e della decostruzione di certi stereotipi al fine di maturare la comprensione e il rispetto per l'Altro. La diversità, in tal modo, si fa il motore più influente dell'evoluzione di un'identità nonché il fondamento dell'evoluzione civile e culturale dell'uomo stesso e come tale merita di essere approcciata.

1.2. STEREOTIPI E RAPPRESENTAZIONI NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE-CULTURE

*"(...) The difficulty in talking about language teaching is not that people do not know what it is about, but that most people believe they already know what it is all about."*¹⁴ (Hans Hunfelf 1990: 9)

Concordo pienamente con Kramersch quando dice: "Con le dinamiche delle filosofie e metodologie educative, loro stessi reazioni agli eventi sociali e politici più grandi, l'insegnamento delle lingue straniere tende a oscillare tra ciò che vede come estremi opposti"¹⁵. È molto difficile assumere in questo contesto una posizione equidistante dalle opposte ideologie e cercare semplicemente di descrivere i processi di cambiamento in atto senza concedere troppo all'apologia o alla detrazione. In questa parte cercherò, per quanto possibile, di mantenere tale equidistanza. Per questo ritengo opportuno in primo luogo fornire i dati del problema, capire a fondo in che cosa consiste il complesso di circostanze che sono alla base del contesto glottodidattico. Armata di tale bagaglio mi volgo a studiare come tali ideologie stiano influenzando varie sfere della vita sociale e culturale, cercando di individuare quelle che ritengo tendenze del cambiamento piuttosto che risultati conseguiti e processi conclusi.

¹⁴ Cit. in Claire Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 70. (La citazione originale in lingua tedesca è stata tradotta da Kramersch)

¹⁵ Op cit. p. 2 (Traduzione mia)

Come afferma Kramsch: “Gli insegnanti di lingue sono ben consapevoli delle difficoltà del loro compito. Ma spesso considerano tali difficoltà in termini dicotomici che indebitamente semplificano i problemi e impediscono loro di comprendere il contesto più ampio”¹⁶. La mia critica è del procedimento con cui i linguisti in generale hanno definito i problemi della didattica delle lingue straniere, esprimendoli in forme linguistiche e mediante coppie concettuali in cui ciascuna nozione, in quanto costituita su un rapporto differenziale con l'altra, sarebbe priva di valore intrinseco. Nella parte seguente, esamo alcune delle polarità più spesso citate dagli insegnanti e tento di rompere la loro simmetria rinunciando a individuarne un significato univoco e riformulando le questioni in un quadro contestuale più ampio che mira a esplicitare le infinite possibilità di senso.

1.2.1. EDUCAZIONE LINGUISTICA VERSUS COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

Pur partendo dall'assunto che la comunicazione verbale è fatta essenzialmente di parole, non va negata la compresenza di molteplici dimensioni nell'azione di comunicazione (i gesti, i suoni, le convenzioni sociali, le predisposizioni personali, ecc.). Conseguentemente, portare il fuoco dell'osservazione sulla competenza linguistica a svantaggio del quadro socio-culturale che la avvolge complica enormemente il compito della comunicazione e mette a dura prova la capacità di analizzare e comprendere il comportamento linguistico in un evento comunicativo complesso.

Tali considerazioni, nate prevalentemente nel mondo anglosassone a partire degli anni '60 e diffuse in Europa nel corso degli anni '70, segnalano un passaggio decisivo per spostare la riflessione sulla linguistica dal piano segnico al piano concettuale e costituiscono uno dei contributi più significativi alla riflessione linguistica per il quale sono entrate in gioco altre scienze che riguardano al comportamento umano quali l'antropologia, la sociologia e la psicologia. Ne deriva che tale disciplina, più che finalizzata ad esprimere un giudizio sulla

¹⁶ *Ibidem* (Traduzione mia).

correttezza dell'enunciato, è intesa ad incrementare la consapevolezza su ciò che è culturalmente "accettabile". Questo approccio riflette un'idea di educazione linguistica centrata sulla comunicazione culturale che va oltre le categorie predefinite tipiche della maggior parte dei correnti di pensiero linguistico. Una logica che, come succede per molte innovazioni, non è riuscita a superare i limiti del mondo accademico ed ha incontrato ben poca fortuna nella pratica glottodidattica. Ciononostante, i diversi limiti di applicazione hanno costituito altrettante linee di esplorazione per la ricerca successiva sull'incidenza del contesto entro cui avviene lo scambio comunicativo. In particolare mi riferisco ad una linea di elaborazione che ha avuto il merito storico di sottoporre ad un primo esame la funzione sociale e culturale che la lingua esegue: cioè la sociolinguistica. L'idea chiave dell'indirizzo sociolinguistico, sviluppatosi negli anni '60, è che la lingua (ma anche la sua assenza: il silenzio) sia un atto sociale che assume significato solo in rapporto allo scenario interattivo entro cui si colloca. In altri termini, il contesto socio-culturale non costituisce solo uno dei fattori che qualificano l'atto linguistico, ma la premessa indispensabile per un efficace processo comunicativo.

Da questa visione emerge una comprensione più matura e consapevole della relazione tra livello culturale e strutturale della lingua. L'ambito culturale inizia a delinearsi come oggetto specifico di valutazione, all'interno di una filosofia interculturale orientata verso una modulazione della propria strategia formativa in funzione dei contesti d'azione. Alla prospettiva interculturale viene riconosciuta una duplice mansione matematica: la prima, ridurre al minimo i fraintendimenti tra culture diverse favorendo la sensibilizzazione sull'importanza della diversità culturale e linguistica nel mondo in via di globalizzazione e sull'esigenza di combattere il razzismo, i pregiudizi e la xenofobia difendendo la specificità e l'identità di ogni cultura; la seconda, facilitare gli scambi culturali e sostenere la necessità del dialogo e dell'interazione guardando al di là dei propri confini e impegnandosi attivamente a tutto vantaggio dell'integrazione entro una società globale multiculturale. Pur riconoscendo un ruolo cruciale al discorso culturale, in quanto componente del processo educativo dotato di una propria identità specifica che distingue il punto di vista interculturale sull'insegnamento delle lingue, non

viene escluso l'impiego delle regole linguistiche da parte dei soggetti dell'azione didattica al fine di raggiungere gli scopi sopra indicati.

È chiaro che in quasi ogni situazione che si può immaginare il solo accesso che si ha al pensiero è attraverso la lingua. Nel suo celebre scritto *Autobiographisches* del 1949, è significativa la riflessione che Einstein rivolge al legame fondamentale tra i sistemi simbolici (lingua) e il pensiero. Lui afferma: “Io ritengo che il passaggio dalla libera associazione, dal *sogno*, al pensiero sia caratterizzato dalla funzione più o meno dominante che assume in quest'ultimo il *concetto*. Non è affatto necessario che un concetto sia connesso con un segno riproducibile e riconoscibile coi sensi, con una *parola*. (...) Per me non c'è dubbio che il nostro pensiero proceda in grandissima parte senza far uso di segni, di parole, e anzi assai spesso inconsapevolmente”¹⁷. Spiega però subito Einstein che solamente tramite la connessione tra concetti ed enunciati che la comunicazione diventi possibile. Si cade prigionieri di un circolo vizioso ogni qual volta le teorie univoche banalizzano la funzione plurilaterale della parola. All'interno di un percorso interculturale, la didattica è chiamata a scelte educative contrappuntate di razionalità e plurilateralità che prendono le distanze da modelli predeterminati che definiscono la parola sia come un mero strumento estrinseco del pensiero che come un'unità produttrice di pensieri. Il punto essenziale sta nel fatto che le lingue differiscono e quindi differisce anche la logica dei parlanti. Ma dov'è la prova dell'esistenza di tale legame?

È ancora Einstein che ci aiuta a rispondere a questo quesito: “La maggior parte di quello che sappiamo e crediamo ci è stata insegnata da altri per mezzo di una lingua che altri hanno creato. Senza la lingua la nostra facoltà di pensare sarebbe assai meschina e sarebbe simile a quella degli altri mammiferi superiori. La nostra supremazia sugli animali dobbiamo ammettere che consiste nel nostro modo di vivere in società”¹⁸. Precisa Einstein in proposito: “Potremmo anche essere propensi ad attribuire all'atto del pensare una completa indipendenza dal linguaggio se l'individuo formasse o fosse capace di formare i propri concetti senza la guida dei suoi simili. (...) Possiamo concludere che lo sviluppo mentale

¹⁷ Cit. in Daniele Gouthier e Elena Ioli, *Le parole di Einstein: comunicare scienza fra rigore e poesia*, prefazione di Tullio De Mauro, Bari, Dedalo, 2006, pp. 5-6.

¹⁸ Op. cit., p.5.

dell'individuo e la sua maniera di formare i concetti dipendono in gran misura dal linguaggio. (...) Il pensiero e il linguaggio sono legati reciprocamente"¹⁹. A partire da questa ipotesi che ha il merito, a mio parere, di cogliere la "relatività" delle varie lingue (qualora esse pretendano di comprendere ed esaurire la complessità del mondo) in rapporto ai molteplici condizionamenti di natura psicologica, sociale e culturale di cui sono espressione, mi pare di poter affermare che quanto più sono diversi i sistemi linguistici tanto più sono diversi i gruppi che li creano²⁰. Questo perché, nella sua struttura fonomorfológica, sintattica e semantica, ogni lingua ritaglia diversamente un certo spazio di significato, dando quindi una data "forma" ad una "sostanza", a seconda degli interessi e dei bisogni sociali delle singole comunità linguistiche. In altre parole, ogni volta che si parla di qualcosa, le forme simboliche che vengono usate e le scelte grammaticali che vengono fatte inglobano alcuni aspetti del mondo, ma ne escludono altri: di questo non se ne può fare a meno.

In ordine allo sforzo di sottoporre ad analisi questa corrispondenza tra lingua e realtà si osserva un curioso paradosso: da un lato tutte le lingue si riferiscono allo stesso mondo, tutte le persone hanno largamente le stesse esperienze e percezioni di base e tutte le lingue hanno le stesse ampie funzioni, e quindi il ragionamento umano si basa su principi logici universali e le lingue del mondo condividono un gran numero di universali di struttura, dall'altro differenti lingue rappresentano visioni particolari del mondo e influenzano la percezione in modi differenti. All'origine di questa forbice troviamo la questione della natura relazionale e differenziale della lingua, lacerata tra spinte verso un'impostazione relativistica (secondo la quale ogni sistema linguistico è, nel campo lessicale e grammaticale, di per sé caratteristico di una determinata cultura e nazione, escludendo con ciò proprietà universali delle lingue) e tendenze di lungo periodo verso un universalismo linguistico (che parte da una teoria innatista e biologica del linguaggio che accomuna tutta la specie umana contrapponendosi all'idea che ogni lingua si sviluppa e si distingue a seconda dell'ambiente culturale in cui cresce l'individuo). Nell'alveo dei filoni di ricerca che appoggiano il relativismo

¹⁹ Op. cit., p.6.

²⁰ Rimando al riguardo al secondo capitolo di questa tesi (voce 2.1), dove si introduce il relativo concetto di "distanza sociale".

linguistico, si situa l'ipotesi Sapir-Whorf (che, appunto, prende il nome dai due famosi linguisti e antropologi statunitensi che la fondarono) che meglio sintetizza questa tesi:

“Gli esseri umani non vivono solo nel mondo oggettivo né solo nel mondo dell'attività sociale come è ordinariamente intesa, ma dipendono in larga misura dalla lingua particolare che è diventata il mezzo d'espressione della loro società (...) Il fatto è che il 'mondo reale' è in gran parte inconsciamente costruito sulle abitudini linguistiche del gruppo. Non esistono due lingue tanto simili da poter ritenere che rappresentino la stessa realtà. I mondi in cui vivono società differenti sono mondi differenti, non semplicemente lo stesso mondo cui sono state attaccate etichette differenti (...) Noi vediamo, udiamo e abbiamo esperienze sensibili così e non altrimenti perché le abitudini linguistiche della nostra società ci predispongono a certe scelte d'interpretazione.”²¹ (E. Sapir 1921: 209)

Sottolinea ancora Sapir:

“Il linguaggio non è un mero inventario delle varie esperienze che sembrano rilevanti per l'individuo (...) ma anche un'organizzazione simbolica creativa e autosufficiente (...) che di fatto definisce l'esperienza per noi (...) a causa della nostra proiezione inconscia delle sue aspettative nel campo dell'esperienza (...) I significati non sono tanto scoperti nell'esperienza quanto imposti ad essa, a causa del controllo tirannico che la forma linguistica ha sul nostro orientamento verso il mondo.”²² (Sapir 1931: 578)

Anche per Whorf:

*“Il sistema linguistico di sfondo (in altre parole la grammatica) di ciascuna lingua non è soltanto uno strumento di riproduzione per esprimere idee, ma esso stesso dà forma alle idee, è il programma e la guida dell'attività mentale dell'individuo, dell'analisi delle sue impressioni, della sintesi degli oggetti mentali di cui si occupa. La formulazione delle idee non è un processo indipendente, strettamente razionale nel vecchio senso, ma fa parte di una grammatica particolare e differisce, in misura maggiore o minore, in differenti grammatiche. **Analizziamo la natura secondo linee tracciate dalle nostre lingue.** Le categorie e i tipi che isoliamo dal mondo dei fenomeni non vengono scoperti perché colpiscono ogni osservatore; ma, al contrario, il mondo si presenta come un flusso caleidoscopico di impressioni che deve essere organizzato dalle nostre menti, il che vuol dire che deve essere organizzato in larga misura dal sistema linguistico delle nostre menti. **Sezioniamo la natura, la organizziamo in concetti e le diamo determinati significati, in larga misura perché siamo partecipi di un accordo per organizzarla in questo modo, un accordo che vige in tutta la nostra comunità linguistica ed è codificato nelle configurazioni della nostra lingua.** L'accordo è naturalmente implicito e non formulato, ma i suoi termini sono assolutamente tassativi; non possiamo parlare affatto se non accettiamo l'organizzazione e la classificazione dei dati che questo accordo stipula. (...) Siamo così indotti ad un nuovo principio di relatività, secondo cui differenti osservatori non sono condotti dagli stessi fatti fisici alla stessa immagine dell'universo, a meno che i loro sistemi linguistici di*

²¹ E. Sapir, *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace & World, 1921; tr. it. *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Torino, Einaudi, 1969, p. 209.

²² E. Sapir, “Southern Pajute Dictionary”, *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, LXV, 3, 1931, pp. 537-730.

*fondo non siano simili, o non possano essere in qualche modo tarati.”*²³ (Whorf 1956; trad. It: 169)

Siamo di fronte ad un'idea sicura, precisa e gerarchizzata dell'universo dove i rapporti tra l'uomo e il cosmo sono ben determinati entro i limiti precogniti della lingua. Si tratta di concetti linguistici inerenti alla natura del pensiero puramente linguistico che l'uomo deve accettare e a cui deve credere sulla parola. È chiaro che tale approccio implica una particolare fiducia nell'organizzazione semantica e una certa comodità nell'uso dei significati che sfugge a qualunque sistemazione nella quotidiana prassi della comunicazione. Tanto è vero che, quando questo stato di grazia viene meno, di fronte alla polivalenza della realtà e alla complessità della struttura del mondo, scompare questa sensazione di sicurezza e viene sostituita da un continuo stato di turbamento. Perché nella consapevolezza dei limiti del linguaggio e della povertà delle parole nel cogliere l'infinito segreto dell'Io e dell'Altro, l'uomo si blocca su una soglia che la sua lingua non può oltrepassare. Ciò è particolarmente evidente nel caso della traduzione, dove lo stesso più basilare livello di traduzione dei termini "alieni" che non fanno parte della propria storia culturale si rivela altamente problematico e spesso incodificabile. Non è un caso che questo disagio linguistico, provocato dall'indicibilità dell'alterità del mondo, postuli il ricorso ad un'altra lingua che sia in grado di avere una maggiore potenza comunicativa. Questo, mi permetto di dire, vale anche per la lingua araba che, pur essendo straordinariamente ricca nel lessico e pur avendo conservato le sue caratteristiche fondamentali, ha dovuto recarsi a lingue straniere per esprimere i concetti della filosofia antica e seguire il linguaggio attuale dello sviluppo dell'Occidente. Così, si smentisce la retorica dell'autosufficienza linguistica che, anziché favorire il dialogo e lo sviluppo espansivo della lingua pronta ad accogliere anche il "diverso", essa sollecita nei propri parlanti sensazione di isolamento e chiusura nei confronti dell'Altro. Ne consegue una crisi tra l'Io e il proprio mondo che viene interiorizzata e deformata, così da generare un'altra visione capace di instaurare relazioni con altri mondi. Proprio questa "fuga" verso l'Altro, che può risultare in un semplice prestito linguistico, rappresenta un'occasione per sottolineare la naturale permeabilità

²³ Whorf, *Language, Thought, and Reality. Selected Writings*; tr. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*, op. cit., p. 169.

linguistica e culturale, per costruire un legame, per alimentare l'intercultura, nonché per addentrarsi nella polisemia della realtà. Cioè a dire, essa serve precisamente da ponte per garantire una comunicazione possibile sui concetti esistenti in una certa cultura e non in un'altra.

C'è voluto l'intervento di Noam Chomsky (il maggior linguista vivente e filosofo del linguaggio, nonché attivista politico radicale) per porre in crisi la prospettiva relativistica-deterministica di Sapir-Whorf e iniziare a contestare un tipo di considerazione univocamente determinata. La teoria chomskiana ha un effetto fortemente universalista, poiché suggerisce che analoghi bisogni fondamentali e preoccupazioni morali fondano il pensiero e la vita degli esseri umani, al di là delle enormi differenze culturali. Affermazione senza dubbio condivisibile se presa in sé ma che, essendo scarsamente interessata alla matrice culturale che veda la persona parte interagente di una vita socializzata, suscita fondate perplessità. Se queste somiglianze non potrebbero essere spiegate se non da una comune derivazione e se gli esseri umani sono tutti dotati della stessa attrezzatura cognitiva, come si spiegano allora le differenze linguistico-culturali? Perché troviamo delle stesse cose e delle stesse situazioni denominate in modo diverso da lingue diverse? Certo, non può sfuggire il fatto che certi termini si ripetono in diverse lingue, ma anche questi acquistano un senso variabile solo se contestualizzati ed interpretati rispetto alla sfumatura culturale in cui si inquadrano. Illuminanti, a riguardo, le parole di Umberto Eco, recentemente scomparso, a commento delle espressioni che sembrano facilmente traducibili da lingua a lingua, mentre in realtà esse rinviano a connotazioni culturali implicite che spesso vengono ignorate:

*“Le parole coffee, café, caffè, possono essere considerate ragionevoli sinonimi solo se si riferiscono a una certa pianta. Ma le espressioni **donnez moi un café, give me a coffee, mi dia un caffè** (certamente equivalenti da un punto di vista linguistico, buoni esempi di enunciati che veicolano la stessa proposizione) non sono culturalmente equivalenti. Enunciate in diversi paesi, producono diversi effetti e si riferiscono a usi diversi. Essi producono storie diverse. Si considerino questi due testi, uno che potrebbe apparire in un racconto italiano, l'altro in un racconto americano:*

- *Ordinai un caffè, lo buttai giù in un secondo ed uscii dal bar.*
- *He spent half an hour with the cup in his hands, sipping his coffee and thinking of Mary.*

Il primo si può solo riferire a un caffè e a un bar italiano, perché un caffè americano non potrebbe essere ingoiato in un secondo, sia a causa della quantità che della temperatura. Il secondo non potrebbe riferirsi a un

personaggio che vive in Italia e beve un espresso, perché presuppone l'esistenza di una tazza alta e profonda che contiene una quantità di bevanda dieci volte superiore."²⁴

Credo che questo sia uno tra gli esempi più rappresentativi dell'indissolubile rapporto lingua-cultura. Il senso della cultura, a questo punto, emerge forte dalle parole che vanno sapute comprendere ed interpretare nel loro mondo. Quindi, bisogna tener conto del processo di socializzazione con il quale la creatura biologica si trasforma in uno specifico essere culturale. Questa influenza formativa, di conseguenza, limita l'accesso agli universalistici ordini di significato, quelli in cui i principi e le operazioni sono resi linguisticamente espliciti. Comunque, pur ignorando il problema culturale, c'è un'altra questione che mi preme particolarmente qui: come si connette l'uso individuale di questo organo della mente che si chiama "linguaggio" con un piano di gestione più complessiva dell'insegnamento delle lingue straniere, senza prevedere e provvedere quel forte e rivoluzionario modello interculturale che ha come obiettivo l'utilizzazione delle diversità per un'interazione ed un arricchimento comune? Non affrontare questi nodi reali significherebbe navigare nel vuoto di un disegno universalistico, privo di conoscenza e di connessione con la realtà quotidiana del fare interculturale. E sarebbe l'opposto di una concezione aperta ed interculturale, contrastando di fatto con le esigenze di una società mondiale bisognosa di capacità relazionali e di flessibilità culturale idonee a promuovere un elevato clima sociale in una realtà sempre più mobile e intrecciata.

Naturalmente si pongono ulteriori domande oltre quelle qui enunciate, che sicuramente emergeranno via via nel corso di questa ricerca. Ma già queste pongono seri problemi di orientamento e di fattibilità, vista la loro generalizzazione arbitraria dei giudizi e l'assenza della previsione interculturale da corrispondere alla realtà odierna. Pertanto, va messa in evidenza, tra le posizioni estreme, la selezione ideologica delle teorie linguistiche (talvolta anche dettata da esigenze di propaganda politica). La diffusione e continua ripetizione di tali scelte, molto spesso implicite e negate, non potranno aiutare a superare il pensiero stereotipato insito nell'uso (mai neutrale e mai innocente) della lingua. Bisogna tener conto del fatto che le cose possano sempre essere formate

²⁴ U. Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2003, p. 38.

diversamente per respingere qualsiasi tentazione dogmatica che finisce per creare un'atmosfera non solo di incomprendimento ma addirittura di intolleranza verso l'Altro, ma su questo aspetto avrò modo di tornare.

Come ogni disciplina che vive i primi stadi evolutivi anche la comunicazione interculturale espone un volto formale (ma anche frammentario) che postula sia riconoscimenti ripetuti della propria identità scientifica e del proprio compito culturale, sia variazioni ripetute del suo giovane albero genealogico di nome educazione linguistica. L'autonomia scientifica della comunicazione interculturale in quanto disciplina che comprende e completa la glottodidattica è possibile a condizione che sappia esporre un'identità critica priva di rigidità aprioristica e di contingenza selettiva. Non può restare mera prassi che coincide con il "buon senso", esperienza pratico-operativa improvvisata ed eclettica. È una condizione ineludibile questa. Perché una glottodidattica interculturale a cui manca la base teorica sarebbe destinata a perdere il suo spazio come ramo autonomo dell'educazione linguistica. Certo, perché non si può costruire il tetto di una casa senza aver posto le fondamenta. Per far sì che la didattica interculturale, problematica e critica, possa conquistare tale formalizzazione scientifica occorrono delle irrinunciabili strategie didattiche che intendono assicurare ad ogni lingua due diritti contrapposti ma inalienabili: il diritto alla *diversità culturale*, ovvero al riconoscimento del suo particolare modo di "pensare" il mondo; e il diritto alla *parità culturale*, il cui fine è quello di ridurre le marginalità culturali e gli svantaggi cognitivi.

A ben vedere, dunque, la soluzione della domanda linguistico-culturale non è scontata, e senza affrontare tali questioni è del tutto inutile proseguire nel proporre metodologie didattiche sempre più all'avanguardia. Torno però alle premesse dalle quali è partito questo discorso. Visto che lo scopo interculturale travalica la mera soglia linguistica, la valenza culturale della lingua è quella che in questa sede interessa prima di tutto evidenziare; tutto il resto viene di conseguenza.

“La cultura nell'apprendimento delle lingue non è una quinta abilità espandibile, appiccicata, per così dire, all'insegnamento delle quattro famose abilità (il parlato, l'ascolto, la lettura e la scrittura). È sempre sullo sfondo, sin dal primo giorno, pronta a rendere evidenti i limiti della competenza linguistica, pur rispettosa fino in fondo delle regole linguistiche conquistate a fatica, e a

*sfidare la capacità di dare un senso alla nuova interpretazione del mondo che viene proposta.*²⁵

Non è contro la grammatica che si protesta, ma a cosa serve, oggi come oggi, imparare a memoria tutta una serie di regole se quelle non permettano l'accesso alla lettura dell'universo attraverso occhi diversi? Basta pensare ai scarsi manuali glottodidattici basati perlopiù su una rigida ripetitività, sulla memorizzazione e su un rigoroso grammaticalismo per avere chiaro quanto si è lontani dall'obiettivo interculturale. Come ho avuto modo di sottolineare, il noioso studio della grammatica è avvertito necessario, sì, ma propedeutico ad un ragionamento di tipo interculturale. In tal senso, analizzare le strutture grammaticali e sintattiche di una lingua può intendersi come il procedimento logico attraverso il quale si giunge alla comprensione del contesto preparando la mente a pensare proiettata in un altro mondo. Anche questo vorrei evidenziare, perché mi pare uno degli aspetti fondamentali, su cui spesso si è premuto per eliminare o quanto meno ridurre e criticare l'insegnamento della disciplina grammaticale nei diversi contesti didattici.

Se si tiene presente tutto questo, la dimensione culturale della comunicazione risulta parimente importante a quella linguistica, se non addirittura più importante. In questo caso, l'insegnamento della cultura non può essere disgiunto dalla didattica della lingua come se ancora tutto questo non fosse sufficiente a giustificare il concatenamento linguistico-culturale. Sottovalutare una delle due inseparabili facce della medaglia così chiamata comunicazione significa non avere chiare le finalità stesse dell'intercultura, anzi, direi di più, il concetto stesso dell'educazione. Il perfezionamento e la padronanza di una certa lingua, naturalmente, prevede un approccio all'apprendimento della relativa cultura in maniera già più approfondita in modo da permettere ai soggetti provenienti da ambienti socio-culturali diversi di capirsi a vicenda e portare a termine con efficacia un evento comunicativo, pur facendo leva sulle logiche differenti per interpretare il mondo che gli ruota attorno.

È proprio per questo che, a partire dagli anni Ottanta, le considerazioni riguardanti la competenza interculturale ed interazionale hanno cominciato a

²⁵ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 1 (Traduzione mia).

riversarsi anche sullo studio delle lingue straniere. L'inglese, per esempio, così come una soluzione del dilemma, è stato ritenuto l'unico punto di riferimento, la base di ogni confronto, il salvatore dell'umanità che apre la possibilità di comunicazione fra popoli diversi. Ancora una volta, si è ricaduti nella morsa della superficialità, dell'errore, dell'approssimazione. Non esiste una "lingua per eccellenza" che potrebbe, già di per sé, garantire che ogni evento comunicativo venga condotto a termine efficacemente. Certo, una lingua comune può permettere un migliore andamento delle relazioni interpersonali. Infatti, Paolo Balboni (il linguista italiano che copre importanti ruoli direttivi presso l'Università Ca' Foscari di Venezia) sottolinea che: "La de-culturizzazione dell'insegnamento/apprendimento dell'inglese finisce paradossalmente per attribuire un ruolo maggiore alla dimensione culturale intesa come competenza interculturale, necessaria per usare l'inglese in modo appropriato ed efficace in tutto il mondo, il villaggio globale del XXI secolo"²⁶. Ma, a mio avviso, semplificare troppo la questione facendo prevalere una lingua sulle altre sembrerebbe un atto non indifferente per giustificare l'egemonia esercitata da una cultura (in questo caso dal mondo anglosassone) su un'altra. Prova ne è il sempre più frequente conflitto tra i popoli (se mi permetto i termini "genuini" e "anglosassonati"), che ancora persiste pur considerando l'inglese come lingua predominante in tutti gli ambiti.

1.2.2. RIFIUTO PRECONCETTO VERSUS ACCETTAZIONE INCONDIZIONATA

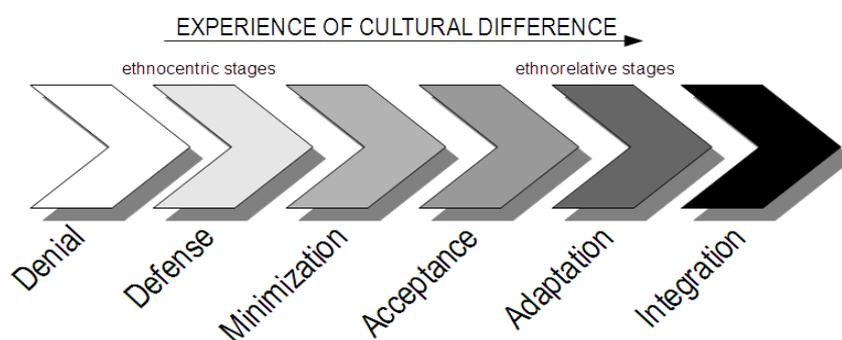


Figura 1. *A developmental model of intercultural sensitivity* (Bennett, 1993)

²⁶ P. E. Balboni, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008, p. 58.

L'accettazione dell'Altro non è facile per lo studente di lingua straniera, così come non è immediata la sua comprensione. Si rileva molto frequentemente il fenomeno della conflittualità che qualche volta possono sfociare in un insieme di sentimenti quali lo smarrimento e la confusione. Queste incertezze sembrano correlate ad un'istanza egocentrica che sollecita e rafforza il senso di appartenenza, perché si entra in contrasto con la molteplicità di modelli esterni che spesso non vanno in consonanza con i propri modelli di identificazione, di comportamento e di valori socio-culturali. La classe di lingua straniera accomunata dalla stessa motivazione aiuta ad offrire agli studenti uno spazio comune di riflessione e l'opportunità di uscire dall'isolamento in cui si trovano le persone che si caratterizzano per la premessa fatta nel loro spazio vitale di una crescita o educazione monolingue (anche se ovviamente ciò non esclude che oggi la maggior parte dei giovani accedano alla *rete* per tenersi in contatto con i propri pari in tutte le parti del mondo e quindi hanno già delle abbastanza solide competenze comunicative bilingui). All'inizio delle esperienze con una lingua straniera, gli studenti sono ansiosi di conoscere le risposte ai vari interrogativi e quali modalità sono adottate dai parlanti di quella lingua. Dopo un po', comunque, comprendono che è più importante imparare il processo di analisi e di riflessione, per arrivare all'apertura mentale che determina la creazione di legami sociali più profondi e all'apprezzamento della diversità che va ben oltre la tolleranza, piuttosto che mirare alla soluzione in sé. Alcuni studiosi affermano che il processo di sensibilità interculturale si evolve per sei fasi²⁷, suddivise in stadi etnocentrici (rifiuto, difesa, minimizzazione) e stadi etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione)²⁸.

Attraverso questa classificazione riassumibile nello schema di cui sopra, si evidenzia che la sensibilità interculturale è qualitativamente differente da un

²⁷ Si veda figura 1, M. J. Bennett, *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, pp. 21-71.

²⁸ La complessità del fenomeno può essere compresa meglio grazie al pedagogo Alessio Surian, che ha fatto una sintesi del *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) di Bennett, mediante la quale spiega i percorsi di inserimento dei soggetti in un nuovo contesto culturale, ponendo l'attenzione sul componente psicologico del soggetto. Cfr. Alessio Surian (a cura di), *Apprendere le competenze interculturali*, 2005, URL: <http://dimensionesperanza.it/dossier-multicultura/item/2483-apprendere-le-competenze-interculturali-a-cura-di-alessio-surian-.html>, ma cfr. anche Miltenburg A., Surian A. *Apprendimento e competenze interculturali*, Bologna, Emi, 2002.

soggetto all'altro, perché è differente la dinamica dell'elaborazione identitaria nelle persone sospese tra le proprie eredità culturale e quelle delle altre comunità. Per quel che attiene questa ricerca, la consapevolezza di queste dinamiche non è da sottovalutare, perché, come tutti i fenomeni identitari, parallelamente ai mutamenti che avvengono nella persona, anche il fenomeno linguistico subisce dei cambiamenti, per cui nell'analisi dell'apprendimento delle lingue straniere vanno considerate le tendenze psicologiche da parte degli studenti alla luce degli stadi di integrazione più in generale. In questo senso, usare la lingua straniera ha una funzione ambivalente che avviene anche con modalità di cui lo studente non ha il pieno controllo, come per esempio favorire uno sviluppo di capacità maggiore di comprendere concetti e visioni diversi e accelerare, quindi, inconsciamente il processo di auto- ed etero-riconoscimento che induce a ripensare la propria identità spesso in momenti di grande confusione culturale.

1.2.3. PARLANTE NATIVO VERSUS PARLANTE NON-NATIVO

“Our major task is not, as some teachers believe, to find ever better ways of ‘making students talk’, but to understand in ever more sensitive way why they talk the way they do, and why they remain silent.”²⁹

Sebbene nelle classi di lingue straniere il modello di scambio comunicativo preferito tra docenti e studenti è essenzialmente quello mediante la lingua di studio, in realtà il predominio della lingua d'origine è spesso la norma. Questo è particolarmente vero in un contesto didattico omogeneo, in cui si manifesta immediatamente un problema di incomprensibilità della lingua straniera da utilizzare nel rivolgersi ai propri studenti, specialmente nei primi fasi di studio.

“Non-native teachers and students alike are intimidated by the native-speaker norm and understandably try to approximate this norm during the course of their work together. If, however, we consider language study as initiation into a kind of social practice that is at the boundary of two or more cultures, such a linear progression makes less sense. In fact what is at stake is the creation, in and through the classroom, of a social, linguistic reality that is born from the L1

²⁹ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 9.

speech environment of the learners and the social environment of the L2 native speakers, but is a third culture in its own right.”³⁰

Il fatto è che la glottodidattica si confronta qui con un contesto mondiale meno prevedibile e più dinamico rispetto al passato, ed assume quindi caratteri di maggiore interculturalità alla quale partecipano una molteplicità di aspetti (storici, economici, geografici, sociologici, psicologici e linguistici), esigendo un tipo di intervento educativo, da parte dell'insegnante, più attivo e pragmatico, meno meccanico. Da qui il bisogno della figura del docente nativo, come impulso contro la passività, che apre la strada alla diversificazione su cui si regge, o si dovrebbe reggere, tutto il sistema educativo e soprattutto al progressivo perfezionamento delle prospettive di una pratica glottodidattica interculturale. E come si vedrà, ciò aggiunge un valore, ma può riservare anche alcune “sorpresa”. Pertanto, l'ideale sarebbe una sorta di combinazione tra docenti nativi e non-nativi, anche se è indubbia la maggiore padronanza dei nativi in ambiti culturali, come per esempio nel campo della letteratura o della storia, che nelle evocazioni simboliche molteplici e nel lessico utilizzato manifestano non solo una notevole complessità linguistica, ma anche un profondo radicamento nel passato e un forte legame con le tradizioni.

*“(...) il parlato del docente veicola significati che riguardano **conoscenze dichiarative** (sulle strutture formali della lingua, sugli usi sociolinguistici, sugli usi sociolinguistici, sugli aspetti socioculturali e pragmatici), **capacità procedurali** (consegne su un compito da svolgere, istruzioni sull'uso di strumenti per l'apprendimento, come il computer o il dizionario), **competenze esistenziali** (caratteristiche individuali, tratti della personalità, talvolta culturalmente specifici o legati alla metodologia didattica adottata): oltre al carisma personale, verrà qui la capacità di trasmettere i contenuti, la chiarezza, la scelta del lessico, l'empatia e la disponibilità, ma anche la sicurezza e la competenza. L'esperienza di apprendimento in contesto guidato resterà nel tempo legata alla voce dell'insegnante (il tono, l'altezza, le curve intonative, i vocaboli e le formule ricorrenti), anche più che alla sua immagine, ed è per questo che la dimensione orale riveste un ruolo fondamentale anche nella formazione e nella valutazione dei docenti.*”³¹

Tutti questi elementi, presi nel loro insieme, contribuiscono ad affermare l'assoluta necessità di avere uno *staff* di docenti altamente qualificato e

³⁰ Op. cit., p. 245.

³¹ P. Diadori, *teacher-talk/ foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in Maddi L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze - Atene, IRRE Toscana – Edilingua Edizioni, 2004, pp. 71-102 (grassetto dell'autore).

professionale in cui non mancano i membri ed esperti madrelingua che, in generale, aiutano a ricostruire un vero e proprio contatto tra le culture. L'insegnante nativo è così diventato una delle metafore principali nella rappresentazione della propria cultura materna oltre i confini territoriali. Ma questo sembrerebbe contrastare con l'affermazione secondo cui "le diversità individuali prevalgono sull'identità comune", in parte vera, ma nata dal considerare l'identità comune come caratterizzata dal potere nazionalista, più che dal contributo collettivo. Del resto, anche la cultura dell'insegnante nativo, il proprio linguaggio vive una vicenda di continua trasformazione, di continui adeguamenti alle realtà sociali contapposte. La sua identità prevalentemente di natura cross-culturale e la sua esperienza antropologica non vengono elaborate nel chiuso della propria appartenenza ma, per così dire, si maturano girando il mondo che lo coinvolge personalmente nell'esperienza interculturale.

Questa pluralità di aspetti che caratterizzano l'insegnante nativo tuttavia viene quasi sempre veicolato attraverso il linguaggio. Nella convinzione che le componenti linguistiche giochino un ruolo fondamentale nella manifestazione di un'ipotetica "identità collettiva" e che i diversi contesti culturali porterebbero a condizionare il ruolo professionale dell'insegnante, prende avvio questa riflessione sulla specificità del linguaggio dell'insegnante nativo³² e sul bisogno, da parte degli stessi insegnanti che operano al di fuori del contesto culturale d'origine, di trovare un metodo pratico-teorico più ampio e utilizzabile in popoli diversi. Basti per ora questo breve cenno anticipatore, ma questo discorso verrà ripreso più volte nel corso della ricerca.

1.2.4. TESTO AUTENTICO VERSUS TESTO INAUTENTICO³³

Con particolare riferimento, poi, alla controversia tra autenticità³⁴ e inautenticità culturale, anche il testo glottodidattico è una forma di comunicazione

³² Per trattare più in concreto la questione del parlante nativo/non-nativo nella didattica dell'italiano, è interessante dare uno sguardo all'articolo: P. Diadori, E. Cotroneo, F. Pallecchi, *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?*, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde* 5, Perugia, Guerra Ed., 2007, pp. 339- 354.

³³ È da tener presente l'etimologia del termine "autentico", che suggerisce l'idea di autorità e di interiorità (cfr. <http://www.etimo.it/?term=autentico>), nonché la contrapposizione filosofica tra i due termini autentico/inautentico, spiegata nell'omonima voce sul Dizionario Treccani di filosofia (2009), URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/autentico-inautentico_\(Dizionario_di_filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/autentico-inautentico_(Dizionario_di_filosofia)/) (entrambi i siti consultati in data 28/2/16).

interculturale che va sempre sottoposta ad un'analisi critica al riguardo. Se la glottodidattica entra essenzialmente nell'educazione interculturale, essa non può portare un contributo positivo all'interculturalità se non attraverso elementi culturalmente autentici. E se si intende l'impossibilità di ridurre la cultura alla lingua che della cultura è invece soltanto una delle tante manifestazioni, la glottodidattica, dal canto suo, non può rimanere qualcosa di esterno ed estraneo alla cultura intesa nella sua profondità. Autentico, per questa via è l'aggettivo da dare allo strumento glottodidattico, perché non c'è educazione interculturale che avvenga in maniera superficiale:

*"Students reveal their understanding most effectively when they are provided with complex, authentic opportunities to explain, interpret, apply, shift perspective, empathize, and self-assess. When applied to complex tasks, these "six facets" provide a conceptual lens through which teachers can better assess student understanding."*³⁵

E questo aspetto è fondamentale non solo per lo studente ma anche per l'insegnante, perché determina i criteri su cui basarsi nella scelta dei materiali didattici:

*"(...) the students' ways of reading the text are just as valid as those of the critic or professor; indeed, they are necessary to the analytical process for they provide material that can be studied to answer questions about how meanings are made. These "how" questions are particularly appropriate to a culture of process."*³⁶

In che modo, quindi, un testo didattico rende una lingua sterile seguendo una logica meramente utilitaria o in che modo esso punta a preservare nella misura massima possibile la complicatezza della relativa cultura? La prima generale considerazione discende direttamente dal fatto che non è detto che tutto ciò che è autentico sia comunicabile all'interno del contesto didattico. Avendo però a disposizione infinite risorse didattiche, è possibile utilizzare ciò che è comunicabile in parte, pur conservando una certa dose di ambiguità. Il paradosso

³⁴ Su questo aspetto si veda il capitolo VI, *Authentic texts and contexts*, in Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., pp. 177-204, dove l'autrice sottolinea l'aspetto relativo dell'autenticità che viene sempre socialmente determinata: "(...) the link between a given language and the communities that speak that language can vary a great deal" (p. 181).

³⁵ Cfr. <http://www.authenticeducation.org/ubd/ubd.lasso>, consultato in data 15/1/2016.

³⁶ John Fiske, *Popular Culture*, in Frank Lentricchia & Thomas McLaughlin, *Critical Terms for Literary Study*, The University of Chicago Press, 1995, pp. 321-335, URL : <http://faculty.washington.edu/cbehler/teaching/coursenotes/Texts/fiskepopcult.html>

che forse caratterizza l'approccio interculturale è che, per avere la certezza di utilizzare il testo "più adatto", occorrerebbe prima utilizzarlo e poi effettuare la scelta. Dato che si tratta di una disciplina molto contestualizzata, la verifica dei risultati iniziali può molto probabilmente indurre a reimpostare i parametri di scelta del materiale.

Tuttavia, quando si torna a porre attenzione alla realtà della frustrazione linguistica che spesso per lo studente di lingue si fa presente, è inevitabile tornare anche ad osservare che l'uso dei testi semplificati riconosciuti come sussidi didattici è la tendenza che non abbandona mai gli insegnanti di lingua:

*"Sul problema dell'autenticità si è sviluppato da anni un interessante dibattito in sede glottodidattica: oggi ci si orienta verso materiali verosimili, più che puramente autentici, perché questi ultimi spesso sono troppo complessi, inadeguati allo straniero non adulto e devono essere "rielaborati", facilitati ed adattati allo scopo didattico. Infatti se sono importanti tutti gli aspetti della realtà che possono essere veicolati dai realia al fine di produrre e mantenere / aumentare la motivazione è altresì importante che la loro fruizione non comporti stati di ansia e frustrazione."*³⁷

Si può affermare quindi che:

*"(...) si deve tenere presente che l'autenticità del testo non è di per sé sufficiente perché si abbia l'apprendimento ma va filtrata didatticamente evidenziando gli aspetti veri della comunicazione, deve cioè essere impiegata in modo comunicativo e il carattere monodirezionale di questo sussidio deve essere bilanciato da una serie di processi interattivi, attraverso tecniche idonee."*³⁸

Cercando di chiarire questo ultimo punto, va subito detto che rimanere chiusi all'interno dell'aspetto verbale della cultura non si può, anzitutto perché la lingua non può restare imprigionata dall'insegnamento di tipo tradizionale o "grammaticale" ma, all'opposto, deve essere un orizzonte sempre aperto alla dinamicità culturale e strettamente legato ad essa. Interculturalità non è chiusura, ma apertura. Di conseguenza, se è impossibile pensare ad un testo inautentico (redatto a scopi didattici) che entri a far parte della cultura originale pur essendo pensato nella rispettiva lingua, è altrettanto autocontraddittorio pensare che un testo autentico (estratto dalla vita reale) sia sempre fruibile all'interno del contesto

³⁷ Cfr. Antonella Benucci e Roberto Dolci, *Modulo 13: Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, p. 8. URL: http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf

³⁸ Op. cit., p.47

didattico e perciò adatto a fini educativi. Detto questo, l'eventuale modifica del testo è frutto non di una trascuratezza del docente, ma del razionale perseguimento della semplificazione del testo come tentativo di ridurre l'ambiguità ed esplicitare gli elementi culturali nascosti. Evidentemente, facendosi carico di chiarire i punti di riferimento culturali interni ai testi e premettendo che nessuna interpretazione può essere considerata equivalente all'originale, una simile operazione di chiarificazione non può essere intesa come un intervento di falsificazione della realtà (incluse le omissioni e le manipolazioni dei concetti) e, meno ancora, come un semplice intervento di sostituzione linguistica. Se si trattasse solo di complesse strutture linguistiche da eliminare, non servirebbe mantenere l'analisi della cultura al livello dell'intensità a cui invece tiene la glottodidattica letta in chiave interculturale. Dunque, dal punto di vista pratico, l'elaborazione dei testi autentici può interessare diversi aspetti sintetizzabili nei seguenti punti:

“Caratteristiche dei testi fonte di problemi di comprensione:

- *Lunghezza;*
- *Lessico specialistico, astratto o non conosciuto;*
- *Uso metaforico della lingua;*
- *Struttura sintattica complessa della frase;*
- *Presenza di nessi linguistici impliciti;*
- *Alto numero di informazioni concentrate;*
- *Complessa pianificazione;*
- *Compresenza di diversi generi testuali;*
- *Presenza di elementi culturali sconosciuti.*”³⁹

In virtù di tale sforzo, i testi “verosimili”, la quale utilizzazione è perlopiù inevitabile per l'insegnante, sono tendenzialmente più comunicativi in termini interculturali rispetto a quelli originali. Perché il problema fondamentale di un testo glottodidattico – problema che si distingue da ogni altra disciplina – è se esso miri soltanto alla competenza linguistica o se attraverso di esso possa pervenire allo studente una comunicazione culturale accessibile. È questa la domanda centrale che dobbiamo porci nella scelta del materiale didattico e sulla quale risposta si può costruire o meno il dialogo interculturale. In altre parole, il testo glottodidattico si fa interculturale se sollecita l'apertura verso l'Altro e se porta a

³⁹ Maria Cecilia Luise, *Gestione e semplificazione del testo*, 2005/2006, progetto A.L.I.A.S. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri (www.unive.it/progettoalias) <http://www.retetervisointegrazionealunnistranieri.it/download/laboratoriorete.pdf>, p. 4, consultato in data 6/1/2016.

ridurre le distanze fra le culture⁴⁰, osservando l'autenticità in termini più ampi e considerando anche i parametri di accettazione dello studente. In questo caso, i materiali didattici si differenziano tra loro a seconda del contesto socio-culturale allargato e del livello di sensibilità culturale dei soggetti a cui si rivolgono.

A questo punto, dunque, diventa conseguente concludere che all'interno dell'universo della didattica delle lingue straniere si vedono vari aspetti contrastanti. Essi presuppongono una forte asimmetria tra i diversi elementi in gioco. Si tratta di una rigorosa contrapposizione, che tende a banalizzare i momenti fondamentali del processo educativo e, pertanto, finisce per rivelarsi non adeguata ai fini dell'educazione, intesa da una prospettiva complessiva ed interculturale. Attraverso queste considerazioni si giunge a mettere in discussione gli stereotipi che accompagnano i progetti di educazione interculturale sui quali la didattica delle lingue straniere è chiamata ad interrogarsi. Per superare questa logica dicotomica bisogna lavorare sull'accettazione del principio del medio incluso tra il bianco e il nero, e prendere in considerazione tutti i posizionamenti possibili del grigio, espandendo così gli studi verso diverse direzioni, attente alla giustapposizione delle rappresentazioni, alle logiche pratiche dell'insegnamento e alla fluidità delle relazioni con la lingua.

⁴⁰ Alcuni studiosi suggeriscono addirittura di utilizzare nella fase iniziale testi scritti nella L1 che però trattano temi della cultura straniera affinché questo possa aiutare gli studenti ad individuare le potenzialità positive che essa ha, e di passare in un secondo momento ai testi in LS che affrontano i fenomeni culturali con un grado di complessità via via maggiore col crescere delle competenze linguistiche degli studenti. Tutto ciò nel tentativo di mettere a confronto i diversi punti di vista. Si tratta di due momenti non rigidamente separabili, in un prima ed un dopo, perché essi possono sovrapporsi in relazione alle diverse circostanze della situazione didattica.

CAPITOLO 2. IL FATTORE CULTURALE
NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA:
L'IMPORTANZA DEL CONTESTO NELL'EDUCAZIONE
LINGUISTICA

“Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato nel vicino Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boschive dell’Est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani(...) Andando a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono una antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con tutta una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina; il suo coltello è d’acciaio, lega fatta per la prima volta nell’India del Sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaino è un derivato dell’originale romano(...) Quando il nostro amico ha finito di mangiare si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un’abitudine degli indiani d’America(...) Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi semiti, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che s’agitano all’estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica, di averlo fatto al cento per cento americano.”⁴¹ (Linton, 1936)

2.1. UNA PROSPETTIVA DEL DISCORSO: CHE COS’È IL CONTESTO? L'ESEMPIO ITALO-GIORDANO

Sempre più spesso, gli studi sulle dinamiche cerebrali dell’uomo mostrano che non esiste alcun comportamento umano che possa essere isolato dal contesto più ampio in cui si svolge. Il che significa spostare la prospettiva dall’interno del corpo umano al mondo esterno. Non si può più pensare all’individuo come un’entità autonoma, indipendente, separata dal resto del mondo. L’uomo è il prodotto di una co-evoluzione continua caratterizzata da una forte interazione e

⁴¹ Ralph Linton, *Lo studio dell’Uomo*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 359-360 (ed. or. 1936).

scambio reciproco con tutti gli elementi ambientali e culturali circostanti. Il comportamento e l'espressione di ogni singolo sono sempre contestuali.

La lingua, tanto per cominciare, diventa espressiva per l'individuo solo in quanto si costruisce in corso d'opera, cioè come riflesso di una rete complessiva di interattori e interazioni nel tessuto sociale di cui si fa parte. È dunque del tutto sbagliato concepire le lingue come fattori esterni rispetto agli esseri umani, perché, di fatto, lingua e uomo interagiscono reciprocamente tra loro fin dall'inizio. Le persone non trovano le lingue in cui si esprimono. Le fanno. Così nel corso dello sviluppo linguistico ci sono momenti durante i quali la lingua è specificamente chiamata a rispondere al contesto ambientale e in tal modo a modificare la propria struttura in risposta all'esperienza esibendo una grande plasticità, così come un essere vivente. Il ripensamento contestuale della lingua sostituisce dunque all'idea di predeterminazione del percorso di sviluppo linguistico. Una tale revisione implica la necessità di ripensare anche l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare relativamente alla didattica contestualizzata, in modo da poter creare in ogni contesto educativo - situato nel "qui ed ora" - un'occasione adatta e consapevole capace di ristrutturare *in itinere* il proprio percorso formativo. Non ha più senso considerare l'insegnamento delle lingue straniere come un programma statico i cui strumenti sono in grado di prefigurare le esigenze dei futuri alunni. Esso è bensì il risultato dei processi di interazione e trasformazione che lo caratterizzano.

La realtà linguistica è una realtà strutturata su una pluralità di livelli, dove le caratteristiche di ciascun livello non sono mai identiche a quelle dei livelli sottostanti o superiori. Questo concetto di molteplicità di livelli implica infatti cambiare metodologia, vocabolario e concetti a seconda della posizione sulla scala dei livelli di conoscenza linguistica, ma il criterio di tale scelta è determinato sempre dal contesto educativo in cui si opera. A definire un percorso formativo di tipo linguistico non sono mai soltanto gli elementi della lingua in sé, quanto il ruolo che essa gioca nel contesto socio-culturale allargato. La cosa importante è che la decisione di quali concetti sono da includere o da escludere dal programma formativo dipende dalle condizioni contestuali di quelle specifiche culture che vengono in contatto, così come dagli altri aspetti presenti nelle loro lingue.

L'unicità della dimensione contestuale viene così a costituire l'alternativa al programma predefinito. Così la cultura tradizionalmente intesa, che di volta in volta serve solo da sfondo, può diventare lo stimolo stesso dello studio della lingua che ne è una componente essenziale.

Nella revisione di Tim Ingold, uno dei più influenti antropologi britannici viventi, il fatto che il contesto abbia un ruolo preminente nello sviluppo di qualsiasi capacità naturale – come la visione, il linguaggio, il saper camminare, ecc. – appare quanto mai chiaro. Egli sostiene che “qualunque forma dell'agire umano non si può analizzare indipendentemente dall'ambiente che la circonda. La camminata appresa nel contesto urbano non sarà uguale a quella appresa nell'ambito naturale come la montagna o il deserto; come per tutti gli aspetti del comportamento, camminare significa camminare in un contesto”⁴².

È allora evidente che gli stessi comportamenti linguistici e le realtà che essi specchiano, soprattutto per quanto riguarda le lingue straniere, possano essere compresi appieno solo se situati nel loro contesto culturale⁴³. Vi è un nesso indissolubile tra la lingua che si impara ed il contesto in cui l'apprendimento avviene, soprattutto in relazione al ruolo di tramite che la lingua può assumere nel mediare tra i diversi sistemi culturali. L'apprendimento linguistico è un'attività che si svolge seguendo vari modelli, che costituiscono sostanzialmente dei parametri di paragone, ed è definibile come strumento interculturale e reso tale proprio dalla presenza dei modelli che, attraverso l'individuazione di somiglianze e differenze, aiutano l'individuo a capire cosa è “dentro” e cosa è “fuori” dalla sua visione stabilendo confronti tra sistemi differenti, tra forme di dialogo differenti. L'idea di concepire questi nuovi orizzonti non solo linguistici, ma anche culturali, come ugualmente “leciti”, può infatti contribuire a creare un allargamento della prospettiva dello studente in base alla quale analizzare la lingua che si ha davanti in modo più profondo. Per cui, come è stato più volte rilevato, è importante

⁴² Cfr. T. Ingold, *From Complementarity to Obviation: On Dissolving the Boundaries Between Social and Biological Anthropology, Archaeology and Psychology*, in S. Oyama, P. Griffiths, R. Gray (Eds.), *Cycles of Contingency: Developmental Systems and Evolution*, Cambridge (MA), MIT Press, 2001, p. 258.

⁴³ Anche qui si manifesta la filosofia wittgensteiniana, a cui si è fatto precedentemente cenno, che spinge a considerare il comportamento linguistico come un modo di vivere. Per approfondire, si veda L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, a cura di M. Trinchero Einaudi, Torino 1995; trad. it. di *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953.

sottolineare che a seconda del contesto in cui una lingua viene imparata si possono avere diversi impatti della lingua/cultura sugli studenti⁴⁴. In conseguenza di ciò differiscono gli esiti dell'apprendimento, in base ai diversi modi di vivere la nuova esperienza culturale da parte dell'apprendente.

Per spiegare meglio il fenomeno è bene soffermarsi sull'uso e il significato del concetto di "distanza sociale". Una definizione, tra le più concise e pregnanti, è rappresentata dal testo *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*⁴⁵ di Paolo Celentin e Graziano Serragiotto. Nel capitolo dedicato a "Il ruolo della cultura nella lingua" si legge che: "La distanza sociale si riferisce alla prossimità cognitiva e affettiva di due culture che vengono a contatto in un individuo. Per distanza si intende le differenze che esistono tra le due culture"⁴⁶.

Si prosegue affermando che "più grande è la distanza sociale tra due culture più forte è la difficoltà che l'apprendente incontrerà nell'imparare una seconda lingua e viceversa, minore è la distanza sociale, migliore sarà la situazione di apprendimento. Tale distanza è difficile da misurare obiettivamente, si può arrivare ad una percezione, comunque, l'importante è vedere la relazione tra distanza sociale e l'acquisizione di una seconda lingua"⁴⁷.

Questo porta a riconsiderare le culture che entrano in contatto e che oggi, nell'epoca globalizzata, non sono più immutabili nel tempo, ma soggette a continui cambiamenti, perché nascono dall'evolversi di una sfera che promuove sempre di più la fluidità su una scala planetaria. Queste dinamiche mettono in evidenza come i veri confini delle culture siano ancorati a una molteplicità di fattori umani che si riproducono quotidianamente. Oltre alle società, dunque, sono gli stessi individui ad avere un ruolo rilevante nella misurazione della distanza sociale, divenendo spesso il filtro attraverso cui si può attribuire senso ai

⁴⁴ Si pensi ad esempio alle sostanziali differenze tra l'apprendimento di una lingua seconda e quello di una lingua straniera, premesso che sia esclusa qui dal discorso l'acquisizione linguistica che avviene in maniera naturale e spontanea.

⁴⁵ Paola Celentin e Graziano Serragiotto, *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, (rielaborazione e integrazioni a cura di) Marilena Da Rold, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari – Venezia, <http://www.itals.it>, (cfr. anche URL: <http://www.grazianoserragiotto.it/wp-content/uploads/2011/08/II-binomio-lingua-cultura.pdf>), ultima consultazione del sito per in data 2/12/15.

⁴⁶ Op. cit. (venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433), p. 7.

⁴⁷ Op. cit., p. 8.

comportamenti culturali e “legittimare” o “condannare” le diversità sociali. In questo senso, il confronto fra le percezioni delle culture in contatto è determinante, perché serve a guidare gli atteggiamenti verso l’apprendimento delle lingue straniere, ma anche per avere uno sguardo razionale sulla realtà interculturale: conoscere le dinamiche che caratterizzano il contatto fra le lingue appare di notevole utilità anche per un’efficace didattica linguistica.

La glottodidattica non è predeterminata una volta per tutte in via di principio, ma si concreta nella situazione data. Essa non dispone di un principio valido in assoluto di cui si debba perseguire fanaticamente l’applicazione nonostante la resistenza della realtà, ma vede in ogni singola situazione che cosa è necessario, che cosa occorre che essa comprenda e faccia. Bisogna dunque puntare ad un modello didattico in cui siano diversi soggetti a portare le loro esperienze legate ai processi di consapevolezza identitaria nella comunità glottodidattica. È questo il senso dell’attuazione dell’approccio interculturale nei programmi educativi finalizzati al ravvicinamento e alla comprensione tra popoli parlanti lingue diverse. Come si può raggiungere questo risultato? E da dove ripartire, dunque, per ottenere una sostanziale trasformazione interculturale sul piano glottodidattico? La risposta, come spesso accade, arriva dal passato. Dalla storia ci giunge un grande esempio che invita a una riflessione sul tema che si pone al centro di questa ricerca, quella che guarda più specificamente al bacino mediterraneo: culla di tutte le civiltà e luogo di rimescolamento di sistemi linguistici, culturali e sociali⁴⁸. Le sponde del Mar Mediterraneo rappresentavano, e rappresentano ancor più oggi, il luogo di incontro per eccellenza. Basti pensare ai contatti nei settori politici, economici e culturali per recuperare i caratteri originali della straordinaria ricchezza patrimoniale di un’area che, a mio avviso,

⁴⁸ “D’altronde la lingua italiana è da secoli presente nel Mediterraneo. Lingua franca nel X secolo negli ambiti marittimi e mercantile, negli atti dei Capitoli Generali dell’Ordine di San Giovanni redatti a Rodi intorno al 1500 (...). Dopo che gli Ottomani scacciarono l’Ordine da Rodi i Cavalieri si trasferirono a Malta e adottarono l’italiano come lingua ufficiale. Nel tardo ‘500 e nel ‘600, quando Tunisi era parte dell’impero ottomano, i funzionari turchi, arabi e berberi discutevano e redigevano trattati e accordi con quelli francesi in lingua italiana mentre ancora nel ‘700 in Turchia l’italiano era lingua intermediaria fra il russo e il turco e in Egitto l’italiano è stato lingua ufficiale dell’amministrazione fino al 1876. Nella prima metà del ‘900 in Tunisia, in Egitto e in Marocco gli italiani diedero vita a varie attività culturali, promossero la pubblicazione di giornali e libri e crearono scuole italiane. La perdita dell’uso dell’italiano nei paesi mediterranei è stata chiamata da Francesco Bruni, “italiano sommerso”, perché il ruolo dell’italiano si è trasformato drasticamente.. Cfr. URL: http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf consultato in data 9/2/16.

nessun altro esempio è stato capace di eguagliare in termini di cultura. Non è questa la sede per entrare in dettagli sui rapporti politici ed economici in una zona di cui la potenza relazionale storica è impareggiabile. Vorrei invece soffermarmi sui valori socio-culturali che, a differenza di quanto si credeva una volta, oggi si ritengono più importanti per la promozione dell'armonizzazione globale. Non solo perché hanno significative ricadute sull'aggregazione delle persone di diverse appartenenze, ma anche perché costituiscono delle risorse da difendere e su cui bisogna investire a favore di un riequilibrio dei sistemi culturali.

È noto come gli scambi interculturali tra due paesi si riflettano positivamente sulla comprensione reciproca e contribuiscono a creare quel senso di appartenenza comune che arricchisce entrambe le culture. Questo si fonda da un lato, sul riconoscimento e il rispetto reciproco di tradizioni, di culture e di civiltà in entrambi i paesi e dall'altro, sulla valorizzazione delle radici comuni. Non è un caso che sotto il profilo culturale ci siano molte somiglianze tra la Giordania e l'Italia. Nel quadro delle importanti relazioni bilaterali, la cultura rappresenta un settore di grande collaborazione tra l'Italia e la Giordania.

ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE IN JORDAN

The cultural cooperation between Italy and Jordan is an extraordinary bridge for exchanges, initiatives and events linking the past and present of the two countries, founded on different histories and yet united by common roots and values: the Roman heritage, still visible in the most renowned sites of Amman, Jerash and Umm Qais; the activities of the Franciscan Friars, in particular of Father Michele Piccirillo, devoted to the custody of the Holy Land; the Italian Hospitals in Amman and Kerak, the first hospitals to be built in Jordan (1927 and 1935); the presence of hundreds of Jordanian students in the Italian Universities in the 1970s and 80s. Back at home, these professionals, who often hold positions of great importance, have helped to revive an intense demand of culture, style and quality "made in Italy" that remains high despite the "competition" of cultural centres of all our major European partners. The encouraging information are related to the importance of archaeological projects undertaken by the numerous archaeological missions present, the enrolment in the courses of Italian language and culture offered by the three University of Amman, Irbid and Mafraq and the Dante Alighieri Society, the university collaborations, development of medical science (in reference to the position of Jordan as regional hub of "health tourism") and the success of cultural initiatives implemented around the "brand Italy" (be it related to traditional music, fashion or other expressions of excellence of our heritage). In the absence of the Italian Cultural Institute, the promotion of Italian language and culture is totally entrusted to the Cultural Office of the Embassy. Cultural activities include several areas of intervention: the activities of promotion of Italian language - through collaboration with the Jordanian universities, where the lecturers of the Italian Ministry of Foreign Affairs operate- the realization of cultural events aimed at promoting the excellence of the Italian cultural heritage, the support to the many qualified archaeological missions operating in

*the Hashemite Kingdom, the support to the students - whether Jordanians or Italian - interested in the opportunity to study in both countries at university and post-graduate level and the scholarships awarded by the Italian Government.*⁴⁹

Quella tra Italia e Giordania è una collaborazione viva, che si nutre del passato senza per questo limitarsi a un semplice ricordo. L'accordo di cooperazione risalente ad una quarantina di anni fa ha aperto la strada ad un reale progresso nelle relazioni bilaterali tra i due paesi. Questo rapporto stretto si è sviluppato nel corso degli anni diventando così unico nel suo genere tra la comunità europea ed i paesi del Medio Oriente. Non tanto un modello di scambi commerciali⁵⁰ o materiali, quanto una strada verso l'armonia che poggia le proprie basi sulle risorse immateriali, tra cui la straordinaria ricchezza linguistica dei due paesi. La lingua, insomma, ha assunto un peso sempre più significativo, fino a costituire un determinante fattore della tutela, la diffusione e la valorizzazione di ciascuna cultura nel mondo. Sono numerose le organizzazioni italiane che si sono impegnate per la diffusione della lingua italiana nei paesi esteri, tra cui la Giordania⁵¹. Tuttavia, è importante notare che tale processo di interazione culturale richiede prima di tutto che le istituzioni si impegnino nello studio di tutti gli aspetti del sistema culturale del paese che si intende raggiungere, in modo da poter elaborare un approccio didattico che prende in considerazione il *background* ed i bisogni della popolazione di destinazione. Insegnare una lingua straniera senza il desiderio di entrare in sintonia con il comportamento e la mentalità dell'Altro è, a mio parere, perdere la più grande occasione che si possa sperare di avere dall'interconnessione fra le culture. Sarebbe sbagliato, per esempio, sostenere che una semplice conoscenza della lingua dell'Altro sia sufficiente per conoscere la sua cultura. Si può dire, anzi, che le difficoltà insorgono quando si tratta di costruire una teoria della cultura a partire dalla lingua. In questo senso il contesto culturale non è semplicemente riducibile al sistema linguistico del nativo. Un'effettiva comprensione delle specificità culturali dell'Altro va vista soprattutto

⁴⁹http://www.ambamman.esteri.it/Ambasciata_Amman/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/Promozione+della+lingua+e+della+cultura+italiana+in+Giordania/ consultato in data 15/11/15.

⁵⁰ L'Italia, si ricorda, è il primo esportatore UE in Giordania.

⁵¹ Grazie ai buoni rapporti instaurati con gli Stati Uniti e l'Europa, la Giordania offre opportunità particolarmente interessanti in termini di "investimento" in campo culturale, in particolare nel settore dell'insegnamento dell'italiano che sarà affrontato dettagliatamente nel quinto capitolo di questa tesi.

come un meccanismo mentale che richiede, per essere avvicinato, uno sforzo di ricostruzione e di adozione di una nuova visione del mondo. Questo metodo d'avvicinamento si traduce in un nuovo atteggiamento verso il fenomeno della lingua/cultura come oggetto di insegnamento/apprendimento.

Le delicate funzioni che gli ambasciatori dell'italianità nel mondo sono chiamati a svolgere richiedono una serie di competenze diversificate, non solo per quanto riguarda la lingua, ma anche in ambiti e settori assai più vasti. È necessaria una solida preparazione, costantemente approfondita ed aggiornata, in campo storico, culturale e sociale. Ma più che altro, è richiesta una grande capacità di operare nei contesti più diversi. D'altra parte il cammino verso l'applicazione di questa teoria sarebbe facilmente etichettato come "idealistico". Un'identificazione di questo tipo probabilmente non sarebbe del tutto priva di ragioni. La mancanza di un coinvolgimento diretto degli operatori linguistici nell'universo culturale del paese ospitante, l'ambiguità del linguaggio del paese ospite, le difficoltà a districarsi nel sistema sociale e, non da ultimo, l'impossibilità di provvedere alle spese necessarie per un profondo studio antropologico sul campo spingono i glottodidattici ad accontentarsi di inquadrare le pluralità contestuali in un sistema paradigmatico predeterminato a tavolino.

Presso tutte le aree didattiche esistono situazioni problematiche che si verificano in modo più o meno frequente. Tuttavia, rimane da spiegare perché in concreto questa regola assuma formulazioni diverse da società a società quando si tratta dell'insegnamento delle lingue straniere e, in particolare, come mai il processo evolutivo ed il risultato dell'apprendimento mutino sensibilmente in rapporto al contesto culturale in cui si opera. Mi pare importante ricordare qui le parole del grande filosofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004) che fa notare: "Tutti gli esseri umani hanno due occhi, ma diversi da quelli di un altro. Tutti gli uomini parlano, ma vi sono migliaia di lingue diverse nel mondo. Così possono chiamarsi ugualitari coloro che, pur sapendo che gli uomini sono tanto uguali quanto diversi, danno importanza più a quello che rende dissimili i singoli uomini rispetto a quello che li accomuna. Il preferire l'uguaglianza che la diversità è una

scelta morale ed affonda le proprie radici in situazioni storiche, familiari, culturali di cui non è facile offrire spiegazioni persuasive”⁵².

L’obiettivo, data l’ampiezza del problema appena evidenziato, non può chiaramente essere quello di dare una panoramica esaustiva degli studi della questione, ma piuttosto di analizzare i risultati che emergono, in particolare per tentare qualche spiegazione circa i modi di intendere il contesto mettendo in luce le diverse variabili (viste sia nel contesto globale, sia nel contesto locale, ma anche nel micro-contesto dell’interazione in classe) imposte ai vari ambienti di apprendimento linguistico intesi come luoghi interculturali.

Se per molto tempo le riflessioni prodotte nell’ambito degli studi glottodidattici si sono focalizzate sulle metodologie didattiche e sui modelli di apprendimento, ricerche recenti hanno mostrato il ruolo centrale giocato dalla specificità dei contesti culturali nell’influencare i processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Se anche i progetti interculturali europei hanno posto sempre più attenzione al forte nesso tra sistemi glottodidattici e contesti culturali, le decisioni prese dai singoli paesi (anche quelli extra-europei) non hanno introdotto forti differenziazioni a livello internazionale in termini di approcci didattici: essere studenti di una certa lingua straniera in un paese europeo piuttosto che in uno arabo non significa, in sostanza, avere accesso a risorse didattiche differenti. Questo è ancora più vero in una realtà come quella italiana che, nonostante le profonde differenze culturali che ha riscontrato tra un contesto straniero e l’altro, fatica ancora a riconoscere le pluralità dei loro universi culturali all’interno dell’ambito curricolare, mostrando i limiti dei suoi modelli interpretativi e didattici.

Attraverso lo studio di un caso empirico, quale quello dell’Università della Giordania, si mostrerà come l’attuale approccio didattico mette in luce le sue stesse carenze a danno soprattutto degli studenti. Dedicherò alla spiegazione di questo fenomeno, per quanto mi sarà possibile e quanto mi verrà permesso dal tempo piuttosto limitato, la seconda e terza parte di questa tesi con un focus specifico sul modo in cui le pratiche glottodidattiche consentono o meno di

⁵² Cit. in Renato Pigliacampo, *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Roma, Armando editore, 2007, p. 14.

costruire legami di appartenenza plurali nella popolazione giovanile contemporanea.

A partire da queste riflessioni, la presente ricerca invita a esplorare più da vicino le politiche interculturali, spostando lo sguardo da quei contesti dove si prendono decisioni strategiche a quei luoghi dove si incontrano quotidianamente docenti e discenti di lingue: dove, in sostanza, si fa l'intercultura. È, infatti, nelle classi di lingue straniere che le teorie interculturali si possono tradurre in pratiche concrete, che i provvedimenti formali possono acquistare corpo e significato, che si definiscono, trasformano, riproducono quotidianamente i confini tra le culture. Ecco perché si ha bisogno di una svolta cosmopolita nella teoria e nella ricerca glottodidattica, una scelta consapevole e volontaria, chiaramente non una decisione di un'élite o un'indicazione dall'alto verso il basso. Da questa prospettiva le strategie e le modalità dell'insegnamento non si configurano perciò come realtà oggettivamente date, guidate da un nazionalismo metodologico che trascura le possibilità offerte da un approccio di tipo globale, ma come uno spazio di negoziazione di significati, un laboratorio di innovazione che mette in campo modelli di progettazione curricolare non considerati unicamente validi in qualsiasi contesto spazio-temporale. Senza un approccio che riconosce la complessità del mondo contemporaneo è impossibile agire in modo efficace nel campo glottodidattico liberandosi dalla gabbia concettuale riduzionista e nazionalista che si è costruita attorno all'insegnamento delle lingue straniere.

“With the recent revival of nationalism, and as, at the same time, national identities are being questioned around the world, the temptation is great to view culture only in terms of national traits: the French do this, Germans do that. However, traditional questions like ‘what does it mean to be French / to be German?’ become increasingly difficult to answer considering the growing multiethnicity and multiculturalism of French and German societies. Not that national characteristics are unimportant, but they cannot be adduced without further specification of other cultural factors such as age, gender, regional origin, ethnic background, and social class. National traits are but one of the many aspects of a person’s ‘culture’.”⁵³

I sentimenti negativi che i docenti/discenti di lingue straniere si trovano a sperimentare di fronte a situazioni di difficile gestione e concetti di ardua comprensione, da un lato, e la scarsità di strumenti per interpretare questi eventi,

⁵³ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 206.

dall'altro lato, possono portare i soggetti in questione ad affidarsi a immagini stereotipate e visioni che consentono collocare l'origine dei problemi nel contesto culturale dell'Altro. Non bisogna dimenticare, inoltre, che solitamente in simili situazioni le conoscenze che i docenti possiedono sull'Altro possono essere carenti, mentre quelle che lo studente possiede possono essere addirittura errate, visto che il contatto con la diversità nel secondo caso è ancora in fase prematura. Può succedere allora che per placare l'ansia, oltre a dover gestire il disagio creato in quel momento, i soggetti si trovino a fare i conti con un *chaos* linguistico che rischia di rafforzare rappresentazioni e atteggiamenti poco tolleranti nei confronti del prossimo. Anche dietro alle buone intenzioni umane, questi contesti conflittuali possono tradursi in atteggiamenti difensivi che bloccano l'apertura di nuove interpretazioni stabilendo meccaniche connessioni tra questi episodi e l'intera cultura che ci si trova ad affrontare. Di qui una serie di conflitti, che solo la conoscenza e il reciproco rispetto possono evitare. Se ciò non fosse possibile, difficilmente si potrebbe riconoscere agli insegnanti di lingua straniera il ruolo prezioso dei più grandi ambasciatori di tolleranza. Nel quarto capitolo, appunto, verrà spiegato come oggi, trovandosi ad operare in un momento caratterizzato dal bisogno di tolleranza, di aprire la mente e mettere in discussione le proprie convinzioni sugli altri mondi, il tradizionale ruolo dell'insegnante risulta notevolmente accresciuto e dominato da maggiore complessità che ha conseguentemente portato ad una significativa trasformazione dei compiti.

Detto questo, non è un mistero che un buon esempio glottodidattico può essere offerto solo se si opera in ottica contestuale, cercando di ridurre e eliminare presunte conclusioni che si generalizzano a tutte le società. Nella realtà globalizzata di oggi, comunque, si è rivelato un nuovo panorama sociale che, in un modo o nell'altro, rende sempre più difficile distinguere precisamente le caratteristiche culturali di una nazione. Se il concetto e il valore di identità e di alterità, così come è stato messo in luce nei precedenti paragrafi, appaiono saldamente intrecciati alle pratiche linguistiche che influenzano e modificano le immagini mentali, anche la didattica delle lingue straniere richiede, di conseguenza, una riformulazione attraversata dalla prospettiva interculturale capace di superare i limiti che essa contiene, in quanto conoscere più di una lingua può essere spesso utilizzato come occasione per sperimentare forme multietniche

e pluriculturali. Come può, quindi, la didattica dell'italiano aprirsi, tanto teoricamente quanto metodologicamente, a dimensioni nuove e intrecciate che toccano i suoi stessi fondamenti? Come possono spiegare l'essenza dell'italianità e la mutevolezza dei suoi valori nel momento in cui queste sono modellate dalla globalizzazione del XXI secolo? Quali problemi teorici e metodologici sorgono, e come possono essere affrontati nella realtà didattica? Nella parte seguente affronterò queste questioni cercando di illustrare che cosa implica una visione cosmopolita per la didattica della lingua italiana. Ciò facendo mi atterro rigorosamente a problematiche che potrebbero essere poste anche relativamente alla storica "questione della lingua italiana" e le conseguenze che essa porta sul profilo identitario italiano.

2.2. LA LINGUA E LA CULTURA DEGLI ITALIANI: ASPETTI LINGUISTICI E CULTURALI DELLA LINGUA ITALIANA

*"The key to understanding language in context is to start not with language, but with context."*⁵⁴ (Hymes 1972: xix)

“Alle soglie dell’Unità italiana, la gran maggioranza dei cittadini erano stranieri, in senso linguistico”. Per quanto strano possa sembrare, una frase del genere non sarebbe neppure venuta in mente a gran parte degli italiani. C’è da ricordare però un fatto importante: al momento dell’unificazione, all’Italia mancava ancora una lingua comunemente impiegata dagli abitanti del Paese, con i quali bisognava tornare all’abbicci su come comunicare. Per lo Stato, c’erano troppe lingue per poter governare. Certamente, per far funzionare quel regime politico era necessario escludere solo una cosa: la democrazia, inclusa quella linguistica. Questo clima ha stabilito che si dovesse arrivare ad “una lingua unitaria, omogenea e fondata sull’uso e non sulla tradizione letteraria”⁵⁵. Che poi tale lingua non sia capace di svolgere la sua funzione primaria, quella comunicativa, sembra interessare poco quando si sostiene che un popolo può

⁵⁴ Cit. in Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 34.

⁵⁵ Cfr. A. Manzoni, nella *lettera a Giacinto Carena*, La lettera è contenuta al n. 793 (II tomo vol. VII) dell’edizione: *Opere di Alessandro Manzoni*, a cura di Alberto Chiari e Fausto Ghisalberti, vol. VII in tre tomi a cura di Cesare Arieti, Milano, Arnoldo Mondadori editore, 1970.

sperare di procedere verso la creazione della propria identità solo se si lascia mettere sotto la tutela di un sistema che cerca riparo nell'assumere l'italiano come nuovo e assoluto fondamento dell'identità nazionale italiana. Ma quando è necessario appoggiarsi ad un unico modello linguistico e quando questo modello, all'opposto, riduce le possibilità stesse dello Stato di creare una nazione? Apro una parentesi per ricordare alcune cose. Giusto che i cittadini conoscano l'italiano "standard", senza che questo sia considerato una discriminazione, ma sarebbe anche giusto che potessero studiare le loro lingue e recuperare la loro cultura e le loro radici. Un uomo non può essere mai separato dalla propria lingua perché è proprio questa che lo fa essere tale. Infatti, una lingua non è soltanto comunicazione, ma un insieme affettivo e relazionale che fa scatenare il principio stesso di identità. Avere una lingua significa possedere una visione del proprio mondo. Esiste infatti una "memoria" della lingua, può essere consapevole o inconscia, ma è sempre e comunque qualcosa che in qualche modo è chiamata a spiegare perché una persona, una società ecc. è quello che è nel presente. Perché essere ciò che si è nel presente implica necessariamente un discorso su ciò che si era nel passato⁵⁶. Ed è in funzione della propria lingua – capace di esprimere una memoria collettiva che una società produce identità. Passo di seguito in rassegna una serie di problematiche che riguardano l'identità nazionale italiana, conscia di non poter approfondire in modo pienamente soddisfacente le connessioni esistenti fra loro.

Queste considerazioni, infatti, portano a riflettere su alcune importanti peculiarità che connotano questo percorso unificante, che pare discostarsi dalla capacità di coniugare l'unità con la diversità riconducendo tutti i problemi alla secolare "questione della lingua", o meglio, delle lingue. Esemplificativo di questo fatto è il caso della scelta linguistica come ideale unitario di tipo nazionalista. È noto il fatto che chi governa detiene un potente mezzo mediante il quale viene filtrato tutto quanto andrà a costruire l'identità di una nazione. Nessuna sorpresa poi che nell'Italia ci si trovi a far ricorso al modello fiorentino. Perché è evidente che una classe politica poco numerosa, ma il cui livello di

⁵⁶ Per maggiori approfondimenti sul rapporto fra memoria ed identità, rimando a Ugo Fabietti e Vincenzo Matera, *Memoria e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Roma, Meltemi, 1999 (Introduzione pp. 9-32).

civilizzazione è giudicato “superiore” rispetto a coloro che utilizzano gli altri dialetti definiti “meno prestigiosi”, aveva il vantaggio di imparare la variante fiorentina utilizzata nell’ambiente letterario e scientifico, adottando e sperimentando una comunicazione appropriata alla propria finalità, quella della civilizzazione e dell’acculturamento del popolo per mezzo della “buona lingua e della buona pronunzia”⁵⁷. Tanto è vero che si è cominciato a sollecitare e a fornire risorse per la “riabilitazione linguistica” della popolazione, incoraggiandola o illudendola a credere che sia sua propria scelta quella di voler abolire le diversità dialettali che all’epoca avevano preso ogni connotazione negativa, anche se in alcuni casi si trattava di vere e proprie lingue con delle caratteristiche specifiche. In questo contesto, tornando alla frase con cui ho aperto il discorso, risulta lecito per consuetudine definire straniero colui che non è italofono di nascita, poiché non è immediatamente “codificabile” in termini di comunicabilità. Da questo punto di vista e considerando che per il 90% degli italiani la lingua materna era il dialetto e non l’italiano⁵⁸, l’Italia pone sin dall’origine il problema dell’autentica cittadinanza: un problema a cui si è imputato il tardivo e scarso sviluppo del sentimento di appartenenza ad una patria comune, dato che il possesso della lingua italiana è premessa indispensabile per riconoscere ed esercitare pienamente la cittadinanza.

⁵⁷ Sull’Enciclopedia Treccani (sotto la voce *La letteratura dell’Italia unita* di Enrico Ghidetti) si può leggere: “Nell’Italia unita, il ministro della Pubblica istruzione, Emilio Broglio, dedica il suo impegno maggiore alla questione della lingua: con decreto del 14 gennaio 1868, aveva nominato una commissione incaricata «di ricercare e proporre tutti i provvedimenti e tutti i modi, coi quali si possa aiutare e rendere più universale in tutti gli ordini del popolo la notizia della buona lingua e della buona pronunzia», bipartita in due sezioni, milanese e fiorentina, presiedute rispettivamente da Manzoni (presidente generale) e Lambruschini (vicepresidente). Cfr. URL: http://www.treccani.it/enciclopedia/la-letteratura-dell-italia-unita_%28L'Unificazione%29/ (sito consultato in data 1/3/16).

⁵⁸ Si veda figura 2., M. Dardano e P. Trifone, *La lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1985, pp. 34-36.



Figura 2. Carta linguistica d'Italia (Dardano e Trifone 1985: 34-36)

La questione della lingua si connette, dunque, in maniera diretta al problema dell'identità nazionale. Ma ci sono aspetti più ampi in gioco, che riguardano le rappresentazioni culturali e l'idea stessa di Stato. Si tratta in realtà di una questione talmente complessa che si finisce per parlare addirittura di uno Stato "illegittimo". Per affrontare il problema occorre approfondire in questa sede il concetto di "Stato" che diviene indissolubilmente collegato ad una serie di elementi essenziali per la sua legittimità. In buona sostanza, senza il popolo, il territorio e la sovranità non si può affatto parlare di Stato. Tuttavia, quanto al primo componente, va sottolineata in primo luogo la differenza sostanziale tra "popolo" e "popolazione". Grazie solo al vincolo giuridico tra lo Stato e gli individui che una popolazione può godere della cittadinanza e quindi trasformarsi in un popolo legalmente appartenente ad un territorio statale. Poi, a tali elementi si aggiungono i legami storici, culturali, linguistici e religiosi sulla base dei quali si può costituire una "nazione". Questi criteri, lingua compresa, sono comunque i più pertinenti per identificare una nazione in quanto tale. Fermo restando che qui la lingua viene intesa come fattore comune e consolidato a livello nazionale solo se è la varietà *standard* di uno Stato nazionale sovrano.

2.3. LINGUA/LINGUE E IDENTITÀ NAZIONALE: L'ITALIANIZZAZIONE DEI DIALETTI REGIONALI

“The greatest and most important phenomenon of the evolution of language in historic times has been the springing up of the great national common languages — Greek, French, English, German, etc. — the “standard” languages which have driven out, or are on the way to drive out, the local dialects.”⁵⁹ (Otto Jespersen 1925: 45)

A ben vedere, infatti, la questione risulta assai più ampia di quanto possa oggi e potesse allora sembrare e il rapporto tra lingua e costruzione di un'Italia unita rappresenta uno dei nodi non risolti di tale fenomeno e, suppur a volte sotto traccia, tale questione ha caratterizzato la contraddittoria relazione manifestatasi sin dalle origini tra memoria sociale, intesa come ricordo di un passato condiviso, e identità collettiva. Da un lato, infatti, c'era la presa di posizione politica, consapevole dell'esigenza di sensibilizzare circa l'importanza di puntare sull'educazione linguistica quale veicolo di integrazione e pilastro di costruzione di un'identità nazionale; dall'altro, invece, si manifestava il scetticismo degli individui, gelosi della propria autonomia e timorosi dunque di una cultura e di una formazione linguistica i cui caratteri sono imposti dall'alto, da organismi di natura politica. Anche se in maniera un po' azzardata, si potrebbe dire che lo Stato intrattiene con la lingua lo stesso tipo di rapporto problematico che la popolazione intrattiene con la lingua. Nel senso che, come la lingua costituisce l'oggetto privilegiato di un progetto politico che prende esso stesso la forma di un discorso articolato, così lo Stato rischia di ridursi ad essere un'autorità incapace di offrire una rappresentazione dotata di senso del proprio progetto, il quale, a sua volta, avrebbe dovuto favorire il formarsi di un'identità nazionale. L'identità nazionale non è quindi una semplice “cultura linguistica” che si diffonde, ma il frutto ottenuto grazie ad un processo che carica certi elementi di un preciso significato simbolico. Grande importanza ha, in questa prospettiva, il consenso dei cittadini che, pur non essendo la priorità assoluta nell'agenda dei politici, risulta centrale nella formazione di una salda identità nazionale. Ora, vista la complessità dell'argomento, e per evitare fraintendimenti in cui sarebbe facile cadere, sarà opportuno partire da alcune considerazioni di carattere generale, chiarendo quanto

⁵⁹ Jespersen O., *Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View*, Oslo, H. Aschehoug & Co., 1925, p. 45.

più possibile alcune tappe fondamentali su cui si regge la storia della lingua italiana.

Alla luce di quanto sin qui detto, e toccando uno degli argomenti chiave di questa ricerca, bisogna cercare di comprendere la relazione che c'è tra l'Italia, gli italiani e la lingua italiana, inquadrandola sotto il profilo storico-culturale. Si tratta di un rapporto su cui si continua a domandarsi anche dopo centocinquant'anni di Unità. Sarebbe semplicistico dire che la creazione di un territorio, un popolo e una lingua sia il frutto di una decisione arbitraria che avviene in un momento particolare della storia. In un caso del genere, raro ma non impossibile, si potrebbe distinguere una forte esigenza che spinge ad utilizzare al meglio la forza collettiva generata dalla condivisione della stessa area geografica, della medesima condizione umana e dell'identico strumento comunicativo. Poiché però, come si è già avuto modo di spiegare, per l'Italia le cose stavano diversamente, solo un'indagine profonda può rendere più chiari gli aspetti che sono alla base dello spirito nazionale italiano. In questo specifico lavoro l'attenzione è rivolta ad un particolare elemento espressivo che gioca un ruolo cruciale nella costruzione delle identità nazionali: quello della lingua.

Prescindendo dalla comune visione religiosa, forse più di ogni altra forma culturale, la scelta della lingua, da parte della gente all'interno dei confini territoriali, è inestricabilmente legata alle dinamiche che permettono di strutturare un'identità nazionale. La dimensione linguistica incide profondamente sul modo in cui le persone si relazionano nella società ed è un indicatore che aiuta a comprendere come queste tendano a far parte di una determinata cultura. L'Italia non sarebbe stata mai creata senza avere effettivamente una lingua comune che caratterizza gli italiani. Tuttavia, come più volte ho ribadito, le cose non sono state esattamente così fin da subito. Non solo. La lingua italiana è stata ufficialmente dichiarata l'incarnazione dell'identità italiana che, a parte una ristretta *élite* borghese ed illuminata, non le apparteneva nessuno. Fino a quel momento le persone di ogni condizione sociale, allora circa 26 milioni di abitanti, parlavano in dialetti regionali. Rispetto alle implicazioni di questa dichiarazione sul pubblico italiano, vale la pena sottolineare come il processo di unificazione linguistica non abbia semplicemente teso a un ripensamento critico del modello linguistico che

era stato imposto dal nuovo regime politico, piuttosto esso ha comportato un senso di estraneità verso il nuovo Stato. In questo senso, se si tiene conto che per secoli, la Penisola è stata caratterizzata da grande diversità in termini di sistemi politici, di consuetudini sociali tradizionali, e perfino di lingue, e nel 1861 questi si sono estremamente ridotti ad un modello unico, si capisce bene come questo restringimento della ricchezza pubblica abbia riguardato in prevalenza le risorse nazionali di natura culturale, tanto è vero che per causa di questo complesso di circostanze tuttora si parla di una certa debolezza nel dibattito sull'identità nazionale italiana. Insomma, tutti questi fattori hanno contribuito notevolmente ad aumentare il già forte distacco esistente tra lo Stato ed i cittadini. La lingua può, per così dire, imprigionare la gente. Là dove ieri ognuno era in grado di esprimersi liberamente e orgogliosamente con una parlata vernacolare, oggi ci si accontenta di un "pressappoco" giudicato appropriato, ma a cui non ci si appartiene per niente. Gli italiani andavano, infatti, superbi della loro autenticità linguistica nei confronti della versione *standard*; ma più di tutti i fiorentini, e lo sono ancora oggi, visto che la storia della lingua italiana è in gran parte la storia della lingua parlata a Firenze, sede del "Risorgimento letterario" italiano.

Nonostante ciò, gli italiani continuavano ad essere determinati per la trasformazione unitaria. All'Italia non resta che spingere gli italiani in direzione di ciò che ancora resta da interrogare: il senso, così evidente e ambiguo, dell'identità nazionale, e il suo ruolo, senz'altro centrale, nella creazione paradigmatica di una nazione nascente. Mentre l'unificazione politica è stata rapidamente raggiunta nell'arco di poco meno di dieci anni, la tappa unitaria verso la presente lingua italiana estratta dal fiorentino parlato borghese è stata conclusa solo all'inizio di questo secolo (nel 2000). In questo senso l'esempio dell'Italia pone seriamente in crisi la visione tradizionalista del concetto di "nazione" basato su una presupposta ortodossia linguistica. L'identità nazionale italiana contrasterebbe all'*a priori* storico in cui viene solitamente inserita. L'identità di una nazione non può farsi da sola; lo Stato non può applicare che delle normative ipotizzanti il grado necessario di consapevolezza nazionale, ed è il popolo a darne un senso.

Ci si domanda come e perché si è arrivati a pensare proprio in quel momento l'idea stessa di diffondere per tutta l'Italia una sola lingua italiana rappresentata

dal “volgare” fiorentino. Come è dimostrabile con dati linguistici e storici, la fase di italianizzazione verificatasi nelle varie regioni italiane avrebbe inizio già nel Trecento grazie alla straordinaria produzione letteraria dei grandi autori toscani (in primo luogo Dante chiamato appunto “padre della lingua italiana”) che ha avuto ripercussioni particolari in gran parte della Penisola. Come tutti i fenomeni linguistici, anche il passaggio dal latino al volgare italiano è difficilmente riconducibile ad uno schema cronologico preciso. Questa tendenza dialettica, però, acquista un significato più chiaro e un valore maggiore se collegata col tramonto dell’Impero Romano nel 476 dopo Cristo. Collegamento che trova supporto proprio nei documenti che rivelano un notevole grado di circolarità nell’applicazione delle lingue popolari molto prima della poesia stilnovista. Si tratta di esempi concreti ed ufficiali scritti per la prima volta in volgare italiano (si pensi al “*Placito di Capua o Carta Capuana*” che risale al 960, alle famose poesie della *Scuola Siciliana* nate presso la corte di Federico II nel XIII secolo, oppure al *Cantico delle creature* di Francesco D’Assisi ritenuto il più antico testo poetico della letteratura italiana scritto intorno al 1224): ciò a testimonianza della volontà radicata nel tempo di mitigare le differenze conflittuali fra le classi sociali. Bisogna tuttavia tener presente che la vera e più consistente diffusione dell’italiano è legata alla commistione di diversi elementi culturali, politici, economici derivanti dalla successiva unificazione politica del Paese, con particolare riferimento al campo dell’istruzione pubblica e ai mezzi di comunicazione di massa. Il fatto che la società italiana post-unitaria era costituita, se non di stranieri accumulati, per lo meno di comunità linguistiche differenti, ognuna con il proprio idioma, poneva l’imprescindibile esigenza di una piattaforma di regole linguistiche capaci di garantire le minime condizioni di convivenza fra gruppi di dissimili tradizioni linguistiche. Questo tentativo di reperire una sorta di lingua nazionale, ossia un modello *standard*⁶⁰ idoneo a fondare uno spirito nazionale comune, indipendente dalle particolari contrapposizioni regionali, è costituito dalla politica antidialettale, redatta da un’apposita commissione nazionale per l’italianizzazione forzata del popolo,

⁶⁰ Per una puntuale rassegna delle quattro fasi del processo di standardizzazione linguistica (selezione della norma, codificazione, implementazione ed elaborazione) rimando a Haugen E., *Dialect, language, nation* (1966), in Pride J.B. e Holmes J. (eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 97-111.

promossa da tutti i governi italiani fino al secondo dopoguerra (1945). In tale periodo vengono individuati i principi dell'uguaglianza e della libertà di lingua sviluppati successivamente in una legislazione linguistica protetta dalla Costituzione (1948) che tutela i diritti delle minoranze linguistiche.

2.4. LINGUA E RELIGIONE: IL RUOLO DEL VATICANO

È significativo anche in questo ambito il rapporto tra il Papato e la lingua italiana che riflette storicamente una realtà che credo sia da tener presente per un'analisi globale e completa della lingua italiana. La Chiesa di Roma ha sempre avuto un'influenza non indifferente nel determinare la realtà nazionale dell'Italia. Il cattolicesimo interessa in modo esplicito e diretto la storia dell'andamento della lingua italiana, in riferimento a determinati atti ufficiali della Chiesa romana, fin dai primi secoli, prima sotto il Sacro Romano Impero (sec. IX-XIX), con l'imporsi esclusivo del latino nella liturgia, che durante la sua parabola storica ha formulato una visione del fatto dottrinale e disciplinare basato sul rigorismo linguistico, divergente dagli interessi civili della società e, parzialmente, dalla stessa opera missionaria cristiana; e successivamente nella crescente assimilazione alla cultura e all'organizzazione civile ispirata sia ai diversi correnti letterari popolareggianti che hanno dato luogo a una vasta produzione letteraria in volgare sia ai movimenti religiosi popolari più intensi. Volgiamo un po' lo sguardo dalla lingua italiana al Vaticano per accostarci al mistero del loro intreccio.

Nel linguaggio quotidiano, una condizione religiosa nell'uso delle parole ha sempre distinto tra ciò che è moralmente ammesso e ciò che invece non lo è. Tale condizione fa parte di quei misteriosi intrecci di lingua e religione. Per comprendere appieno questo punto basti pensare ai provvedimenti presi dal Vaticano, dopo il Concilio di Trento opponente alla riforma protestante, contro la diffusione del volgare. È evidente che tale privilegio del latino caratterizzante del cattolicesimo poteva risultare uno strumento legittimante per la realtà dei secoli imperiali, all'interno di un quadro politico imperniato sulla gerarchia e sulla scarsa considerazione riservata alla comune gente del popolo. Tutto ciò alle soglie del XVIII secolo, con l'avvento dell'Illuminismo, non poteva avere più alcuna

efficacia e mostrava, di conseguenza, l'inadeguatezza della Chiesa cattolica nei confronti della realtà socio-culturale all'interno della quale essa si trovava. Difficilmente si trova il coraggio di sollevare il velo che nasconde questo ostacolo apostolico nei confronti della lingua comune e discutere i motivi egoistici della tradizione pontificia che condannava per secoli il possesso di una copia del testo sacro in lingua volgare (l'unica versione autorizzata dalla Chiesa era la cosiddetta Bibbia Vulgata tradotta in latino nel V secolo, fino all'approvazione della "Bibbia Martini" come la traduzione ufficiale in italiano nel 1757, da allora in poi il discorso teologico ha cominciato a rivolgere la sua attenzione maggiormente all'aspetto spirituale delle Sacre Scritture).

Un'interpretazione interessante a questo proposito può essere ricavata dal pensiero gramsciano. Nel suo Quaderno 29 dei *Quaderni del carcere*, infatti, Gramsci scrive: "Ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale"⁶¹. Obbedisce a motivazioni sostanzialmente analoghe, sia pure con un superiore livello di autorità culturale e politica rispetto al potere statale, il dibattito linguistico dentro la Chiesa cattolica che si è trasformato passando da un "purismo arcaicizzante" ad uno stile più popolaresco della lingua. Agli occhi di chi è stato testimone di tale trasformazione, la lingua stessa diventa un fenomeno storico. Nelle società caratterizzate da un'evoluzione continua, la fossilizzazione di un sistema religioso unidimensionale solleva molteplici problemi di natura diversa, la cui risoluzione deve corrispondere al codice sociale che è in atto. La credenza religiosa non è semplicemente contenuta in termini linguistici, è una pratica sociale. Vietando i dialetti non aumenterà il potere della Chiesa, anzi, le radici del problema saranno solo nascoste perché sono in contrasto con le modalità di funzionamento della società moderna. La comunicazione religiosa viene ridotta al punto da svolgere soltanto una funzione burocratizzante senza che il suo messaggio venga successivamente osservato. Questa scarsa attitudine al dialogo da parte della Chiesa con coloro che subiscono

⁶¹ Gramsci, *Quaderni del carcere*, Quaderno 29, paragrafo 3, Torino, Einaudi, 1975, p. 2346 (or. databile al 1935).

il potere insieme alla mancanza di un canone accessibile al popolo comportano in una certa misura una disfunzione del potere esercitato senza il ricorso all'opinione della classe dominata.

Il detentore del potere, chiunque sia, per acquisire maggiore influenza e legittimità deve cercare invece di essere più aperto a instaurare un dialogo con l'Altro. Riuscire a comunicare con il pubblico significa agire diversamente, non pensare in termini arcaici nemmeno perdersi in ricercatezze eccessive. Della teologia l'apparato ideologico della Chiesa ha preso in considerazione diretta il concetto specifico della liturgia come complesso di norme di celebrazione rituale, mentre ha tralasciato l'altro concetto, quello della natura funzionale dell'azione sacra. La subordinazione della funzione comunicativa rispetto alla celebrativa ingenera poi un'ulteriore frattura sociale e rafforza ancor più chiaramente la fragilità di un sistema destinato a conservare per secoli la vigorosa impronta gerarchica. Un passo fondamentale in direzione della sopravvivenza del potere religioso è costituito dalla modificazione del linguaggio di comunicazione. Come dice giustamente sant'Agostino: "Preferisco parlare sgrammaticato e farmi capire dal popolo, che parlar forbito e non farmi capire"⁶². Sono questi mutamenti che guidano il processo di armonizzazione all'interno del quadro complessivo politico, sociale e religioso di una nazione.

Tuttavia, anziché rinfocolare le accuse contro la Chiesa di Roma di aver provocato un ritardo nell'uso dell'italiano, mi pare che possa essere utile sottolineare il ruolo che essa svolge oggi nel offrire una grossa opportunità di promuovere e valorizzare la lingua italiana a livello internazionale (si pensi ad esempio all'emersione di italianismi anche in lingue il cui contatto con la cultura italiana sembra piuttosto marginale). Se il merito della lingua italiana è in Italia così alto come in altri paesi, ciò è senza dubbio dovuto all'impiego attivo della Santa Sede e delle singole istituzioni cattoliche: centinaia di libri religiosi, dopo l'ordine in tal senso impartito dal Vaticano, sono stati tradotti in italiano, milioni di copie sono state stampate, ed è stata creata una rete intera per la diffusione della lingua italiana soprattutto fra i membri ecclesiastici in modo che i sacerdoti e

⁶² Cfr. <http://vaticaninsider.lastampa.it/vaticano/dettaglio-articolo/articolo/messa-mass-misa-montini-39391/>, cit. in Andrea Tornielli, "La prima messa di Paolo VI in lingua italiana", 26/2/2015.

vescovi fossero preparati ad insegnare la dottrina cattolica ai fedeli nella lingua corrente. Questa diventa ben presto un punto di riferimento fondamentale per la diffusione dei principi del cattolicesimo tra i fedeli nel mondo (la prima versione del rito romano post-conciliare è stata introdotta in forma sperimentale nel marzo 1965, per poi entrare in vigore nel novembre 1969, come una vera e propria riforma liturgica che ha portato al nuovo messale in lingua nazionale). Le opinioni linguistiche della Chiesa diventano progressivamente meno conservatrici man mano che nella sua missione dà maggior peso all'importanza di trasmettere il senso della parola divina. È, di nuovo, il principio pastorale di sant'Agostino: "Si deve considerare il contenuto al di sopra delle parole come l'anima al di sopra del corpo"⁶³. Da ciò il privilegiamento di una lingua popolare che cerca di rendere meno abissale la spaccatura tra Chiesa e società.

Tuttavia, questa posizione linguistica moderata non consiste soltanto nel promuovere il concetto di "una religione per tutti", ovvero nel tentativo di mostrare come la nozione di sacralità inviolabile della parola di Dio sia più flessibile e anche più aperta a interpretazioni differenti di quanto il suo impiego storico lasci supporre, ma anche nello sforzo di conciliare due principi che, a prima vista, sembrerebbero inconciliabili: ossia quello della *superiorità* del Clero papale con quello dell'*uguaglianza* degli esseri umani. Sforzo che risulta manifesto nella particolare maniera di rapportarsi al problema delle lingue volgari. Chi pensa che il proprio messaggio avrebbe un numero maggiore d'interlocutori se la lingua venisse cambiata, è anche convinto di mostrare più rispetto per il contributo umano alla sacralità della religione facendo in modo da evitare una situazione discriminatoria che nega la pluralità umana in nome della dottrina religiosa. Nella sua prima messa in lingua italiana nel 1969, Papa Paolo VI ha dichiarato ufficialmente l'introduzione delle lingue nazionali nella preghiera tradizionale della Chiesa:

"Qui, è chiaro, sarà avvertita la maggiore novità: quella della lingua. Non più il latino sarà il linguaggio principale della Messa, ma la lingua parlata. Per chi sa la bellezza, la potenza, la sacralità espressiva del latino, certamente la sostituzione della lingua volgare è un grande sacrificio: perdiamo la loquela dei secoli cristiani, diventiamo quasi intrusi e profani nel recinto letterario dell'espressione sacra, e così perderemo grande parte di quello stupendo e

⁶³ Cfr. http://it.cathopedia.org/wiki/Sant%27Agostino_d%27Ippona, *De catechizandis rudibus* 9, 13.

incomparabile fatto artistico e spirituale, ch'è il canto gregoriano. Abbiamo, sì, ragione di rammaricarci, e quasi di smarrirci: che cosa sostituiremo a questa lingua angelica? È un sacrificio d'inestimabile prezzo(...) La risposta pare banale e prosaica; ma è valida; perché umana, perché apostolica. Vale di più l'intelligenza della preghiera, che non le vesti seriche e vetuste di cui essa s'è regalmente vestita; vale di più la partecipazione del popolo, di questo popolo moderno saturo di parola chiara, intelligibile, traducibile nella sua conversazione profana. Se il divo latino tenesse da noi segregata l'infanzia, la gioventù, il mondo del lavoro e degli affari, se fosse un diaframma opaco, invece che un cristallo trasparente, noi, pescatori di anime, faremmo buon calcolo a conservargli l'esclusivo dominio della conversazione orante e religiosa? »⁶⁴.

Questo apprezzamento per l'italiano da parte del Vaticano mostra anche che la globalizzazione non significa necessariamente servirsi della lingua inglese, già marcata in precedenza a livello internazionale come modello politicamente ed economicamente prevalente, per una comunicazione globale. In questo contesto, è emerso il punto che mi interessava sottolineare: il contributo, recente ma straordinario, della Chiesa a favore della diffusione dell'italiano nel mondo. L'atteggiamento dei sostenitori delle idee, delle direttive e della politica vaticana verso la lingua italiana oggi è tanto più favorevole quanto più nel passato era scarso. Ne sono testimonianza le parole del Papa Francesco che ha fatto dall'italiano un ponte di comprensione e di dialogo in un mondo molto complesso e in un Mediterraneo attraversato da dinamiche sempre più contrastanti.

“Papa Francesco, una delle personalità più carismatiche del nostro tempo - che italiano non è - parla in italiano in occasioni ufficiali, soprattutto nel Mediterraneo. L'ha fatto a Gerusalemme, parlando ad arabi ed israeliani; l'ha fatto ad Istanbul sottolineando l'importanza della convivenza pacifica fra musulmani, ebrei e cristiani. E in occasione dell'anniversario della caduta del muro di Berlino ha detto: «... perché si diffonda sempre più una cultura dell'incontro, capace di far cadere tutti i muri che ancora dividono il mondo, e non accada più che persone innocenti siano perseguitate e perfino uccise a causa del loro credo e della loro religione. Ecco l'essenziale: dove c'è un muro c'è chiusura dei cuori. Servono ponti e non muri! »⁶⁵

⁶⁴ Cfr. <http://vaticaninsider.lastampa.it/vaticano/dettaglio-articolo/articolo/messa-mass-misa-montini-39391/>, cit. in Andrea Tornielli, “La prima messa di Paolo VI in lingua italiana”, (op. cit.) 26/2/2015.

⁶⁵ http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf consultato in data 9/4/16.

2.5. DALL'UNITÀ ALLA SITUAZIONE ODIERNA

Premesse queste sommarie informazioni sulla storia della lingua italiana, sarà molto facilitato il compito di illustrare gli elementi di tipologia contestuale storica e le loro implicazioni glottodidattiche. Insomma, prima di arrivare a pensare la nazione in termini linguistici, occorre piuttosto comprenderla attraverso le scelte politiche fatte prima che sorgesse l'identità nazionale. Infatti, quello che il governo italiano cercava di fare al momento della formazione dello Stato unitario è prima di tutto creare un mezzo con il quale potesse entrare con il suo popolo - quasi completamente analfabeta - in un processo di comunicazione. Ma conviene ripetere che tale progetto, articolato su un'omogeneità linguistica discriminatoria e culturicentrica, non si interessava tanto degli italiani come individui, e se *una* lingua italiana doveva esistere, era solo in quanto portatrice del codice che diventa poi pilastro del nuovo regime unitario. Sarà necessario ritornare su questo punto, perché è costitutivo dell'approccio del "Nazionalismo metodologico", cui si è fatto cenno in precedenza, ovvero dell'orientamento intellettuale che presume un'automatica "sovrapposizione tra Stato e società"⁶⁶, per il momento però dovrei rimanere alla "decifrazione" della lingua italiana contemporanea. E per chiudere l'argomento sono necessarie ancora alcune considerazioni.

Si tenga presente che questi mutamenti vanno d'altro canto messi in relazione con la valorizzazione attuale delle varietà culturali presenti da sempre sul territorio italiano, soprattutto di carattere linguistico. Paradossalmente, a differenza di quanto accadeva nel passato, quello del pluralismo linguistico (ossia, più precisamente, della "diglossia" che indica la compresenza di varietà linguistiche di diverso prestigio socio-culturale) sta diventando oggi una fonte strategica per alimentare l'identità nazionale del Paese. Il fenomeno è particolarmente evidente nel riconoscimento da parte dell'UNESCO di vari dialetti regionali italiani come lingue ufficiali, pur non essendo necessariamente riconosciuti come tali dallo Stato italiano che tenderebbe ancora a disprezzarle. L'accento apparentemente esagerato posto sull'espressione linguistica raffinata

⁶⁶ Cfr. Paolo Boccagni, *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 24.

può indurre lo Stato a credere che nei dialetti le parole siano prive d'importanza. Ma il cittadino anticonformisticamente consapevole, che è chiamato a creare cultura con le sue proprie azioni, non smette mai di combattere contro il fallimento storico nel riconoscere l'individualità di ogni "lingua" della società (su tutti i livelli: fonetico/fonologico, morfosintattico, lessicale e pragmatico). Ancora oggi, centinaia di tentativi per sostituire parole dialettali con forme standardizzanti riescono nel nulla per le più varie ragioni. Non solo tra il basso e il medio popolo, ma anche nella società più elevata, la tendenza ad usare il dialetto è fortemente presente⁶⁷, soprattutto quando l'italiano non è capace di esprimere con efficacia ciò che si propone di significare. Ancorati dunque al desiderio così umano e comune di esprimersi pienamente e alla necessità di sentirsi liberi dai condizionamenti sociali e

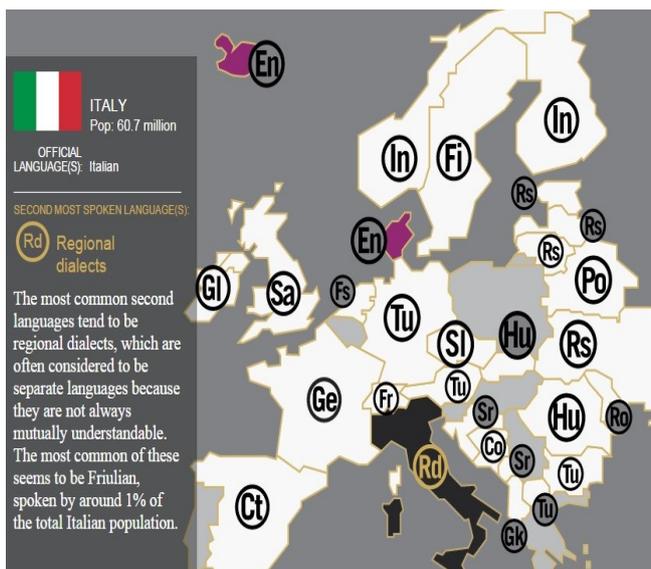


Figura 3. *Second most spoken language(s)*

linguistici, i dialetti rimangono e rimarranno. Ma se l'italiano non può sostituire il dialetto, è altrettanto vero che quest'ultimo non può prendere il posto dell'italiano. Ambedue le forme hanno il proprio posto nella società come nella vita. Questo fatto e molti altri ancora persuadono su quanto sia inutile voler portare sui dialetti un giudizio negativo, senza anzitutto interrogarsi sui vantaggi che il Paese potrebbe trarne. Ecco perché, a mio avviso, si compie solo un atto di "impoverimento" nel costringere un popolo a pensare entro i limiti di un solo schema linguistico ponendo la compresenza di diversi dialetti come bersaglio dell'impresa nazionalista.

⁶⁷ Si veda figura 3. scaricabile dal sito di Olivet Nazarene University's School of Graduate and Continuing Studies (SGCS), *The Second Most Spoken Languages Around the World*, 7/4/15, URL: <http://graduate.olivet.edu/news-events/news/second-most-spoken-languages-around-world> (consultato in data 1/3/16)

CAPITOLO 3. OLTRE LA DIMENSIONE CULTURALE: I
CONTESTI INTERCULTURALI ALLARGATI COME MATRICE
DEI PROCESSI GLOTTODIDATTICI

“We read on, caught up in the discourse, involved in creating a world with language, and learning language at the same time as we use it in the realization of another reality. Far from being diminished, human experience is extended.”⁶⁸(Henry Widdowson 1981: 213)

Come si è visto, nel policromo quadro della lingua italiana contemporanea esistono sia elementi di ispirazione regionale vicine al paradigma culturale e politico laico, sia elementi di matrice religiosa rispettosi del principio tradizionale della sacralità della lingua. Questa situazione genera due importanti conseguenze. La prima è che oggi non si può più discorrere di una generica antitesi fra lingua ufficiale e dialetto regionale, o di un’indeterminata didattica della lingua italiana, ma soltanto di una specifica contrapposizione tra lingua omogenea e standardizzata per motivi storico-politici da un lato e lingue eterogenee e autoctone dall’altro. La seconda è che tale lingua *standard* rappresenta soltanto un caso particolare e un’espressione ristretta di una contrapposizione più ampia tra coloro che ammettono il potere, da parte degli individui, di disporre di un proprio mezzo di comunicazione e coloro che, in nome di qualsiasi dottrina politica o religiosa, negano tale possibilità, rifiutandosi di fare della lingua un bene appartenente alla società.

Questo spiega perché risulta culturalmente e linguisticamente importante descrivere in modo storiograficamente articolato la situazione linguistica italiana venutasi a creare nel passaggio dalla società rurale a quella industriale. Avere indicatori di contesto è fondamentale per sensibilizzare sulla tematica interculturale. Il percorso formativo, caratterizzato dalla comunicazione efficace, dovrà quindi prevedere la conoscenza della storia letteraria integrata dallo studio degli aspetti sociali, religiosi e culturali nel loro divenire storico, propri della cultura e della civiltà italiana. Dare parola alla storia della lingua è un momento educativo fondamentale perché evidenzia quanto l’abilità di rintracciare una

⁶⁸ Cit. in Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 130.

dimensione implicita che spesso fa da sostrato all'espressione linguistica proceda assieme all'abilità di sviluppare riflessioni critiche sul sé culturale che rende consapevole l'esperienza linguistica mirante alla comprensione reciproca. La presente ricerca, dunque, si pone il problema della storia della lingua italiana in una prospettiva didattica: come dovrebbe porsi la didattica dell'italiano come lingua straniera di fronte alla varietà del repertorio italiano? Quale modello di italiano dovrebbe scegliere per il pubblico degli studenti stranieri? Quali testi rappresenterebbero al meglio questo modello ipotetico?

3.1. PRINCIPI E METODI DELLA DIDATTICA DELLE LS: STRUMENTI DI PROGRAMMAZIONE PER L'ITALIANO A STRANIERI

L'identità nazionale, dunque, è costituita dalle attività culturali e naturali della società ed è una qualità inerente a tutti i soggetti che ne fanno parte. Ogni espressione individuale, dalle più comuni alle più sofisticate, contribuisce alla formazione dell'identità collettiva. Il modo di parlare, per esempio, non solo definisce una persona nella sua unicità (dal momento che non ci sono due persone che parlano in modo esattamente uguale), ma ne definisce anche le caratteristiche culturali comuni ad altri soggetti, sia pure inconsapevolmente. Si potrebbe concludere che analizzare una lingua serve per caratterizzare la società a cui appartiene la lingua in esame. Si tratta di un'operazione logica imprescindibile che consente di procedere dal noto all'ignoto. Tale procedimento è utile solo se è congruente al contesto culturale in cui la lingua ha avuto origine. L'analisi è quindi errata quando trascurava sbrigativamente uno degli elementi caratterizzanti della lingua.

Credo risulti chiaro che la conoscenza culturale rappresenta un momento ulteriore e più complesso rispetto alla conoscenza linguistica: richiede un approfondimento e un'esperienza più ampia in modo da poter stabilire dei collegamenti ed essere sicuri di aver individuato correttamente le caratteristiche rilevanti alla relativa cultura, mentre per imparare una lingua è sufficiente

individuare anche solo le regole, che possono apparire evidenti rendendo l'operazione piuttosto facile ed immediata. In ogni caso, questa affermazione, oltre a voler richiamare l'attenzione sul fatto che la lingua straniera non è bastevole per far concepire l'essenza culturale che richiede a sua volta una particolare sensibilità, mette in evidenza il pericolo di considerare la conoscenza culturale come un punto di arrivo, mentre l'apprendimento linguistico può far emergere l'importanza di un elemento in precedenza ritenuto ininfluenza e quindi trascurato nella didattica. Dunque collocare la lingua nel proprio contesto originario, consente allo studente di comprenderla in modo esatto e completo e quindi di poterla applicare correttamente.

“Solo in questo modo uno straniero riuscirà a capire, per fare un esempio, a che ora telefonare per chiedere informazioni su una camera in affitto che ha trovato su un annuncio di giornale leggendo o.p. Sapendo che in Italia per consuetudine si pranza e si cena in determinate fasce orarie, capirà di dover telefonare fra le 12.30 e le 14.30 o fra le 19.00 e le 21.00, altrimenti non troverà, presumibilmente, nessuno a rispondergli. Riporto questo esempio perché più di una volta ho provato a sottoporre annunci di questo genere in classe e non mi è mai capitato che qualche studente straniero, malgrado il discreto bagaglio linguistico di cui disponeva, sapesse cosa significasse quel benedetto o. p. (ore pasti)”⁶⁹.

Supponiamo di negare che il contenuto linguistico nella didattica della lingua italiana sia dominante e di insistere che l'aspetto culturale è altrettanto importante e che anche esso non deve essere trascurato. Avremo allora una ragione molto più forte per negare che la glottodidattica sottovaluta spesso la cultura dell'Altro: diremo allora che talvolta la glottodidattica difende questo valore umano. Inoltre, riflettere sulla struttura logica del sillabo (di italiano in questo caso) serve molto a chi affronta la lingua straniera per la prima volta: il sillabo in questo caso dovrebbe essere ridotto ad una redazione breve, semplice e non equivoca. I criteri di scelta e di ordine degli argomenti devono essere formulati in modo chiaro e preciso, tale da non consentire facili fraintendimenti o incertezze dovute all'imprecisione del linguaggio o dell'ambiguità dei termini usati. Infine, è opportuno che i contenuti siano adeguati al contesto didattico e non in contraddizione con le forme culturali esistenti in loco.

⁶⁹ Daniele Baldassari, *La competenza interculturale e i suoi presupposti teorici*, in “Italiano a stranieri”, 13/2012, p. 3.

Bisogna anche considerare che lo studente di lingua straniera è un portatore di un sistema culturale diverso, che va rispettato nella sua originalità, ma che va pure negoziato per ciò che concerne le relazioni interculturali. Talvolta il desiderio di far acquisire agli studenti delle abilità e conoscenze linguistiche simili a quelle richieste ad un parlante nativo italiano si basa sull'idea formalistica che con lo "studente *tabula rasa*" si potrà portare avanti l'apprendimento in un modo più soddisfacente, che questo studente possa sviluppare una maggiore competenza linguistica, una sensibilità interculturale più forte, che ci si possa sentire maggiormente propensi ad esprimersi facendo a meno della lingua e della cultura d'origine. E qui non possiamo mancare di considerare il conseguente abbattimento di autostima che può accompagnare la sfera motivazionale dello studente insoddisfatto e poco stimolato. L'insegnante dovrebbe prendere consapevolezza che lo studente di lingua straniera è una cosa ben differente da una semplice creatura priva di idee. Infatti non si può pensare di stendere un programma d'insegnamento di una lingua straniera con un ragionamento del genere, in quanto ciò altererebbe proprio la natura dell'educazione linguistica che nasce come percorso di arricchimento linguistico-culturale e indirettamente di rielaborazione continua della propria appartenenza e della propria identità, e non come percorso linguistico sostitutivo.

*"New knowledge is not an evolutionary improvement on what precedes it; rather, new knowledges enter adversarial relationships with older, more established ones, challenging their position in the power play of understandings, and in such confrontations new insights can be provoked."*⁷⁰ (Fiske 1989: 194)

Pertanto, come riporta il "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue", è importante mantenere un rapporto con gli alunni stranieri che permetta di rafforzare la loro lingua e la loro cultura d'origine in quanto quelle serviranno da fondamenta sulle quali costruire la lingua straniera:

"Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare, privi di relazioni reciproche. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e

⁷⁰ Cit. in Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 238.

contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare. Aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e complessa, potenziano la sua capacità di apprendere altre linguee promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali".⁷¹

Nella glottodidattica della lingua italiana è da preferire un modello operativo (glottodidassi) motivante, teso allo sviluppo dell'autonomia cognitiva dell'apprendente. Un simile percorso richiede, per favorire il necessario approfondimento culturale, un confronto con il proprio sistema linguistico. Tali attività hanno sicuramente dei vantaggi nel perseguire un potenziamento delle abilità linguistiche ed interculturali. Molti insegnanti di lingue straniere ricavano ancora le regole didattiche dai manuali formalistici, ritenendo quindi che il criterio di correttezza prevalga su quello di efficacia pragmatica. È perfettamente legittimo che un insegnante maturi simili convinzioni. Il problema sorge allorché queste regole risultano eccessivamente rigide, quando cioè il percorso immaginato per gli studenti da istruire è troppo definito, senza che vi sia la capacità o la disponibilità a prendere in esame delle possibilità di procedimento diverse rispetto a quelle immaginate o desiderate. Infatti, nell'immaginario personale, si può sviluppare l'idea che seguendo un certo approccio glottodidattico piuttosto che un altro si possano risolvere pienamente i problemi legati agli scambi comunicativi, che gli studenti possano, con gli adeguati mezzi, diventare quelle persone "illuminate" che non hanno avuto l'opportunità di diventare nel loro contesto originario. Ma dal momento che educare linguisticamente una persona vuol dire praticamente aiutarla ad esprimere se stessa in modo autonomo, e che la personalità dell'educando per definizione non è del tutto prevedibile o programmabile, bisogna senz'altro lavorare sulla qualità di essere disponibili ad aprirsi a scenari diversi da quelli ipotizzati *a priori*, senza che questo comporti eccessiva deviazione dalla sequenza naturale dell'apprendimento linguistico. Naturalmente ciò non significa lasciarsi guidare dalle eventualità, ma più semplicemente saper accettare che i propri programmi e scopi si confrontino con il progresso dello studente e le sue esigenze. Nasce qui il paradosso che il sillabo è da una parte inteso come strumento pianificatorio per eccellenza, ma

⁷¹ Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 55. (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001)

l'insegnante deve applicarlo riflettendosi quotidianamente sul senso di ciò che sta proponendo. Dice, per esempio, Luca Sarianni, docente di Storia della Lingua italiana nell'Università degli studi di Roma "Sapienza", prendendo atto degli emergenti dati circa la fortunata diffusione della lingua italiana al di fuori dei suoi confini nazionali:

*"Il modello da insegnare dovrebbe essere soprattutto quello rappresentato dall'italiano effettivamente parlato "in situazione", cioè nei concreti contesti comunicativi. Per esempio, il passato remoto, che ormai non si usa più in gran parte d'Italia, può essere insegnato a livello avanzato, ma potrebbe essere tranquillamente ignorato a livello elementare (a differenza degli altri tempi storici dell'indicativo: imperfetto e passato prossimo). E lo stesso si dica per i pronomi personali soggetto **egli** e soprattutto **ella**, che può far comodo conoscere per la lettura, ma che non sono una priorità per parlare e capire il parlato. E bene non dimenticare che le modalità didattiche cambiano radicalmente a seconda che i discenti siano studenti madrelingua (o stranieri comunque stabilmente inseriti in un contesto italofono, come avviene per gli immigrati) oppure no."*⁷²

E rispetto alla domanda: "Quali testi rappresentano al meglio questo modello?", Sarianni prosegue:

*"Direi l'italiano dei giornali, in particolare quello degli articoli di fondo, scritti da giornalisti o da intellettuali abituati a usare un italiano lessicalmente ricco e preciso, ma anche sintatticamente chiaro e fluente. I romanzi contemporanei vanno scelti con cautela: l'esplosione della prosa che è stata chiamata "ipermedia" (G. Antonelli), con la sua deviazione rispetto allo standard, consiglia di orientarsi verso romanzi di lingua e di struttura più tradizionali. Del resto, non mancano certo esempi adatti, anche cercando tra i grandi successi degli ultimi anni: da Ammaniti (Io non ho paura), alla Mazzantini (Non ti muovere) a Giordano (La solitudine dei numeri primi)."*⁷³

Un sillabo linguistico nasce allora sostanzialmente da un'operazione di semplificazione e di standardizzazione: vengono eliminate tutte le varietà regionali e viene progressivamente aumentato il numero di lessemi usati odiernamente (italiano dell'uso medio impiegato comunemente dai mezzi di comunicazione). Sorgono così dei sillabi *standard* tradizionali con caratteristiche predeterminate e stabili che interferiscono con il concetto stesso di didattica contestuale. La scelta dell'*input* didattico e la sua ordine di presentazione, infatti, dovrebbe scaturire dal corrispondente *setting* culturale e sociale della formazione.

⁷² Cfr. *La fortuna dell'italiano nel mondo*, Intervista a Luca Sarianni http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/mondo/serianni.html sito consultato in data 24/2/16).

⁷³ *Ibidem*.

Spiegando questo tipo di consapevolezza pedagogica nell'insegnamento delle lingue straniere, infatti, Kramersch scrive:

*“Every instance of talk or silence, participation or non-participation, is emblematic of larger cultural context that the teacher should be attuned to and should make the students aware of. **The difficulties encountered at the beginning levels of learning to speak in a foreign language are of a different degree, but not of a different nature from those encountered at the most advanced levels. They are more often than not difficulties of interpretation, not of low-level morphology. Despite what teachers might think, the meanings that beginning learners express and convey are not simplistic just because the grammar in which they are expressed is limited. It is very often teachers’ exclusive focus on low-level grammar that prevents them from understanding the discourse or cultural logic of their students’ speech. It is the teachers’ exclusive focus on referential meanings that can make them blind to the poetic insights sometimes offered by their students, or to their unsuccessful attempts to express one culture in terms of another.**”⁷⁴*

Pertanto, considerata la situazione di estrema variabilità dei singoli contesti didattici, l'idea stessa di programmare un curriculum anticipatorio di italiano è di fatto inapplicabile. In fondo, fare intercultura significa anche essere disponibili a rivedere il proprio sistema educativo e a operare sempre con molta flessibilità adottando misure adeguate ad ogni situazione in base alle esigenze dei discenti. Per cui è più significativo far costruire attivamente un curriculum linguistico agli insegnanti stessi, il che consente di far meglio valutare le difficoltà in ogni classe adottando sistemi proporzionati a tali difficoltà, piuttosto che fornire strutture definitive che seguono le indicazioni scientifiche inquadrare precedentemente ma senza tener conto delle situazioni troppo diversificate. Gli insegnanti di lingue straniere devono far fronte continuamente a situazioni culturali aperte per le quali non esiste una soluzione anticipatamente disponibile. Sono perciò interessati da un sapere glottodidattico pratico che richiede professionalità sulla base di una logica contestuale. Tutto ciò ovviamente non si arriverà a cambiarlo in un giorno, ci vorrà del tempo affinché l'intero sistema glottodidattico riesca a ripensare i propri metodi alla luce degli insorgenti cambiamenti e finché non si ostini a sostenere che un unico modello didattico vada bene per ogni occasione. Considerando che gli scenari glottodidattici possibili sono innumerevoli, quello che l'insegnante dovrebbe cercare di fare è offrire una serie di strumenti e tecniche differenti, in modo da mettere a disposizione degli studenti una cassetta di attrezzi che ogni

⁷⁴ Claire Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., pp. 244-245.

soggetto può utilizzare per raggiungere i propri obiettivi in maniera autonoma, anche in prospettiva di un *lifelong learning*.

“Certain structures are acquired only when learners are mentally ready for them.” (Dulay, Burt and Krashen 1982)⁷⁵

Per questa finalità, si propone di organizzare il curriculum in modo da dedicare attenzione specifica ai due assi propedeutici alla conduzione efficace dell'educazione linguistica e interculturale secondo la variazione socio-culturale, per poi centrare l'attenzione sulla condizione italiana: in primo luogo, l'asse pratico e applicativo che prepara all'acquisizione delle competenze interculturali, con particolare riferimento alle tematiche di interazione culturale inerenti alle realtà multietniche e multilinguistiche del mondo contemporaneo; in secondo luogo, l'asse teorico e metalinguistico che prevede l'analisi linguistica fino al raggiungimento di una competenza comunicativa e analitica della lingua oggetto di studio. All'interno dello spazio culturale gli studenti accederanno alla conoscenza delle nozioni di base nel campo della comunicazione interlinguistica e interculturale. In questa fase, si intrecciano diverse riflessioni che fanno emergere varie emozioni (dall'orgoglio, all'incertezza, alla curiosità di esplorare altri mondi) che hanno a che fare con i propri valori personali, i propri vissuti e principi culturali. I pensieri evidenziati vanno riconosciuti come fondamentali, soprattutto quando si prova a definire ciò che può aiutare e ciò che può ostacolare l'azione dell'apprendimento. Il *focus* sulle conoscenze teoriche sul linguaggio e conoscenze delle principali caratteristiche della lingua oggetto di studio, insieme al tentativo di comprensione del patrimonio culturale, specificamente letterario e filologico, relativo alla lingua italiana, diventa perciò il secondo momento didattico. La condivisione delle immagini evocate a partire dalle riflessioni sull'alterità porta gli studenti a sviluppare un atteggiamento disponibile ad accogliere senza pregiudicare la scoperta di un nuovo codice linguistico fruibile per la propria evoluzione personale e professionale.

⁷⁵ Cit. in Brian Tomlinson (a cura di), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 11.

3.2. VARIABILI E MODELLI DELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO A PARLANTI NON NATIVI

*"(...) non esiste a priori una metodologia più efficace di un'altra e che l'efficacia di un intervento è di frequente il risultato di una valutazione attenta e consapevole delle specificità insite nell'ambiente in cui si opera, del contesto in cui l'intervento si inserisce, delle risorse che si hanno a disposizione dei bisogni formativi, di tipo linguistico, contenutistico, cognitivo e sociale, degli studenti a cui l'intervento è rivolto. A partire da un'attenta analisi del contesto in cui si opera, si dovranno quindi selezionare ed eventualmente adattare strategie, metodologie e tecniche glottodidattiche."*⁷⁶

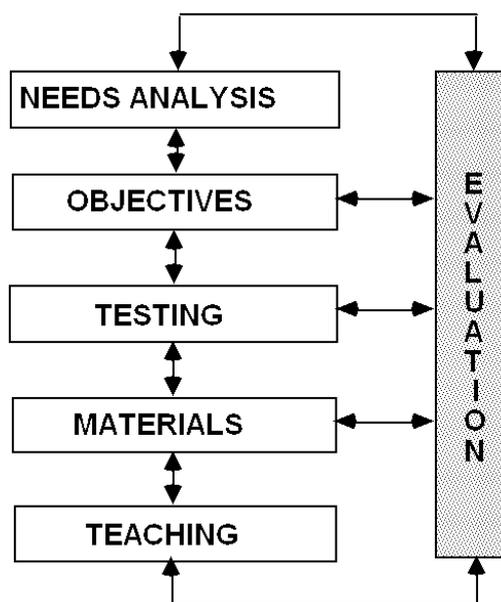


Figura 4. *Systematic approach to designing and maintaining language curriculum* (J. D. Brown 1989: 235)

Nei paragrafi precedenti si è cercato di dimostrare la valenza della dimensione contestuale presente nella glottodidattica illustrando e affrontando l'aspetto culturale che influisce e impatta nel *setting* didattico. L'attenzione ai contesti e alla variabile "cultura", particolarmente rilevante rispetto alla programmazione teorica poco funzionale dentro i contesti glottodidattici variegati, diventa l'opzione strategica per il costruirsi di un curriculum caratterizzato dall'accentuazione del valore interculturale dell'insegnamento delle lingue. Dunque, una didattica dell'italiano che voglia essere efficace, deve impostare il curriculum modulandolo a seconda delle esigenze, partendo dal relativo contesto culturale come suggerisce Brown nello schema di figura 4⁷⁷. Questo processo consente di evitare il famoso problema della copertura totale e puntuale del *syllabus*, ossia il *textbook*

⁷⁶ Barbara D'Annunzio, *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari – Venezia, URL: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf

⁷⁷ James Dean Brown, *Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities*, in R. K. Johnson (a cura di), *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 235.

coverage, in cui manca una chiara struttura delle priorità e degli obiettivi chiave. La chiarezza delle esigenze permette di avere chiare priorità.

Le stesse esigenze possono diventare faticose e impegnative, soprattutto quando indicano il rimando implicito ad atteggiamenti conformistici e di chiusura rispetto al concetto della diversità. Tale problematicità legata all'esistenza di pregiudizi non può essere gestita con una scarsa correlazione tra andamento linguistico e percezione interculturale. La dinamica della glottodidattica deve essere duplice: un'osservazione attenta al contesto in cui si opera e responsabilità a sensibilizzare. Quindi, occorre uscire dalla concezione classica della lezione in cui il docente predica e lo studente impara a memoria e tutto finisce lì. Ci sono tanti casi che necessitano di parlare, di ascoltare, mostrando interesse ad apprendere anche dall'Altro come studente. L'obiettivo, quindi, è quello di offrire un corso mirato non solo alla mera padronanza delle quattro abilità linguistiche, ma allargando a comprendere situazioni di genere diverso che incidono, comunque, sulla formazione linguistica sociocognitiva e socioculturale. Una programmazione efficace deve essere una programmazione contestualizzata e flessibile, che sappia modulare strumenti e modalità di approccio a seconda dei casi. Analizzando questi casi di insegnamento/apprendimento si possono ottenere indicazioni preziose per la selezione e gestione dell'*input* didattico.

L'idea di fondo è quella della trasversalità della lingua straniera in una glottodidattica che ha come scopo quello di offrire non un'enciclopedia di conoscenze, ma un insieme di elementi che aiutano ad avvicinare gli studenti al mondo delle diversità creando un'atmosfera di curiosità verso l'Altro. Leggere, scrivere, ascoltare e parlare sono abilità che non rimandano esclusivamente a processo o a pertinenza linguistica, ma richiedono un *saper fare* integrato con le altre abilità, e una capacità di approfondimento culturale maturata grazie a esperienze formative sollecitate all'interno del percorso educativo. Queste abilità dichiarative si trovano così saldate secondo un rinnovato approccio glottodidattico che coinvolge attivamente gli studenti in un processo che contestualizza l'apprendimento linguistico avvicinandolo alla pratica interculturale e rendendone visibile l'applicabilità funzionale. È necessario sottolineare qui che l'approccio teorico e il metodo applicativo vengono poi realizzati attraverso la selezione di

tecniche glottodidattiche che permettono di raggiungere lo scopo didattico tramite una serie di materiali didattici adeguati e coerenti. Ne consegue una tendenza a considerare il libro di testo come il punto di contatto tra teoria e pratica e a considerarlo in rapporto alla sua efficacia.

Partendo da queste considerazioni, molti glottodidatti affidano al principio metodologico un ruolo ancora più importante nella regolazione del processo glottodidattico. L'insegnante di lingua straniera non può procedere, come comunemente si pensa, per fasi progressive prefissate. Non può cioè scegliere per ogni situazione didattica un singolo metodo di *default*, per poi sceglierne un altro qualora il primo si riveli inadeguato e così via. Oltre a motivazioni critiche, questa idea è messa fuori gioco da almeno altre due spiegazioni. La prima è di ordine pratico. Agendo in questo modo l'insegnante ci metterebbe indubbiamente troppo tempo per elaborare certe procedure linguistico-strumentali, e per di più il tempo impiegato aumenterebbe sensibilmente prendendo in considerazione anche la dimensione interculturale e gli elementi di cultura e civiltà in essa contenuti: il che difficilmente avviene. La seconda è di ordine teorico: è dubbio infatti cosa sia ciò che i glottodidatti chiamano "inefficienza" di un metodo, e soprattutto di come questa "inefficienza" venga riconosciuta dall'insegnante, per non parlare del tempo che occorre perché un metodo venga classificato come "inefficiente". Perciò è meglio procedere per metodi glottodidattici paralleli: intraprendendo più percorsi contemporaneamente e aspettando quale delle varie scelte dia per prima dei frutti. Di fine, perché una volta che un metodo è arrivato ad un *feedback* positivo, esso è proprio quello dotato dell'adeguatezza che l'insegnante ricercava. L'insegnante dovrà dunque confrontare questi metodi e tecniche innanzitutto in termini di fruizione da parte dei destinatari, e poi rispetto al tempo impiegato nel processo didattico, per stabilire se effettivamente il metodo è adeguato o meno, e se quindi dovrà essere utilizzato o meno.

Il modo di costruire il manuale di italiano rivolto a studenti stranieri rappresenta una variabile estremamente rilevante nel processo di insegnamento/apprendimento: spesso il libro di testo è l'unico *input* testuale a cui è esposto lo studente (non solo nei primi livelli di apprendimento, ma anche in seguito, quando si tratta di una situazione di apprendimento fuori dall'Italia), o

comunque è il più comprensibile, rispetto agli altri possibili *input* testuali che fanno parte di un contesto autentico di lingua, per molti versi non direttamente apprendibili o acquisibili dall'allievo (i testi giornalistici, i classici testi letterari, i libri di fiabe, i fumetti ecc.). Il contatto con la lingua straniera avviene quindi solo o primariamente tramite il libro di testo, per cui l'insegnante deve pensare la sua scelta dei materiali didattici (manuale e extra manuale) da portare in classe in modo da trarre estremo vantaggio dall'esposizione linguistica che si verifica nel corso della lezione senza però arrivare a focalizzarsi troppo sulla facilitazione costringendo la lingua in un modello poco genuino che crea una visione troppo semplificata della realtà.

I materiali didattici devono inoltre essere variati, stimolanti, e la dosatura di elementi linguistici e culturali, ben bilanciata. Sarebbe difficile riuscire ad elencare in maniera complessiva i tanti requisiti e l'uso che prevedono dei materiali didattici. Comunque può essere utile tentare una classificazione dei parametri per capire come orientarsi nella scelta degli strumenti didattici. I parametri dei materiali linguistici possono essere rappresentati dai fondamenti dell'approccio strutturalista così riassumibili:

- *“L'apprendimento è un processo attivo. Si ha apprendimento quando chi apprende viene messo in relazione con il mondo. Pertanto l'apprendimento non è accettazione passiva della conoscenza che esiste “da qualche parte” ma chi apprende costruisce il significato attraverso le sue esperienze;*
- *le persone imparano ad imparare mentre imparano i contenuti. L'apprendimento è costruzione di significato, ma anche costruzione di sistema. Quello che impariamo ci permette di dare più facilmente significato ad altre esperienze simili;*
- *si impara solo se si sono precedentemente costruite o si possiedono strutture di conoscenza su cui appoggiarsi. Cioè più conosciamo più possiamo imparare;*
- *la costruzione di conoscenza è un processo essenzialmente mentale, ma si debbono far svolgere attività che coinvolgano anche le altre facoltà e i sensi;*
- *l'apprendimento coinvolge il linguaggio: il linguaggio che usiamo influenza l'apprendimento. Le persone costruiscono conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione (anche con loro stessi). Il linguaggio e l'apprendimento sono strettamente legati;*
- *l'apprendimento è un'attività sociale: l'apprendimento è strettamente interconnesso alla qualità e quantità delle nostre relazioni con gli altri, gli insegnanti, i colleghi, gli esperti, la*

famiglia. Il dialogo, l'interazione, la collaborazione e la cooperazione sono aspetti integranti dell'apprendimento;

- *l'apprendimento è situato e in contesto. Non impariamo fatti e teorie isolate separate dalla nostra vita quotidiana. Impariamo in relazione alle nostre conoscenze, alle nostre credenze, pregiudizi, paure;*
- *la motivazione non favorisce solamente l'apprendimento, ma ne è componente essenziale.*⁷⁸

Queste sono le caratteristiche che debbono essere considerate come linee guida per la costruzione o la selezione di un manuale che aiuti l'apprendente a raggiungere i propri obiettivi e a soddisfare i propri bisogni. Il riferimento al fattore individuale è importante, perché dà la misura della dipendenza dal contesto.

*“Ciò che è presente alla mente di qualcuno in un'occasione può non esserlo in un'altra: le informazioni, i pensieri, le immagini e quant'altro stipato in memoria viene attivato da particolari processi che intuitivamente possiamo definire non eguali per ognuno. Ciò che si vede e che si sente, ciò che indiscutibilmente è presente ai sensi di ogni individuo, non necessariamente è presente alla mente di ogni individuo. Sappiamo bene che in virtù di meccanismi ancora in larga parte ignoti la massa delle informazioni sensoriali viene scremata, e filtra solo una minima parte; ed anche in questo caso lo stesso stimolo può assumere valenze diverse a seconda della persona che lo percepisce. Tutti questi meccanismi (i processi che attivano le informazioni stipate in memoria rendendole utilizzabili, i meccanismi di filtro degli stimoli, e quelli di attribuzione di valenza a questi stessi stimoli) non solo variano da individuo a individuo (come testimonia la stessa nostra esperienza), ma anche per lo stesso individuo con il passare del tempo: per nostra esperienza, e per evidenze scientifiche, si creano ponti e connessioni tra le informazioni che rendono più agevole l'accesso a un punto se si è in una determinata situazione, da cui prima (in assenza di connessione) non si sarebbe mai potuti proseguire.”*⁷⁹

Gli strumenti di insegnamento non sono quindi i libri di testo statici che, seppur sistematicamente impostati, non permettono un reale apprendimento aggiornabile e personalizzabile, ma piuttosto materiali complessi dove accanto alle normali attrezzature si integrano risorse plurisensoriali⁸⁰ (mediali, telematici,

⁷⁸ Antonella Benucci e Roberto Dolci, *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, op. cit. p. 22.

⁷⁹ Alessandro La Grua, *Pertinenza (versione provvisoria della voce pubblicata su linguipedia <https://lingweb.eva.mpg.de/linguipedia/index.php/Pertinenza>)*, Scuola normale superiore Pisa, Quaderni del laboratorio di linguistica-vol. 6 2006, pp. 2-3. http://linguistica.sns.it/QLL/QLL06/LaGrua_Alessandro.PDF

⁸⁰ Diversi studi hanno sottolineato il fatto che l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta, l'80% di ciò che ascolta, vede e fa. Quindi,

ecc.), sempre a disposizione degli studenti. L'efficacia di qualunque strumento didattico, non verrà quindi valutata in base alle sue potenzialità formali, ma piuttosto alla capacità dell'apprendente di utilizzarlo come risorsa in un ambiente di apprendimento duraturo dove l'enfasi deve essere messa sulla profondità di un processo e non sull'immediatezza di un risultato. Agli insegnanti dovrebbe essere richiesto di riflettere sul modello che adottano, sulle decisioni che prendono, le modalità che usano e le domande che pongono. Solo così potranno modificare il percorso che hanno programmato assicurando quindi le condizioni per un migliore apprendimento.

3.3. ALLA RICERCA DELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE

La classe di lingua straniera rappresenta un microcosmo ideale in cui si rispecchiano convinzioni, opinioni, conoscenze, atteggiamenti e abitudini che hanno determinato in gran parte inconsciamente la personalità dell'individuo maturo, il suo ruolo e il suo comportamento nella vita sociale. Ciò non toglie che queste convinzioni possano essere profondamente influenzate dalle nuove abitudini linguistiche apprese dentro la classe di lingua straniera che ha come *focus* un'idea dell'aula come un terreno che invita gli studenti a costruire nuovi legami con gli altri. Il processo di educazione linguistica, infatti, sembra qui rimandare alla dinamica trasformativa dell'educazione, dunque all'azione e alla consapevolezza del cambiamento. Formare interculturalmente è attivare un processo che discute il problema dell'immagine dell'Altro come appare sui *mass media*, affinché tale mezzo non venga "propagandato" o strumentalizzato, ma vi sia l'occasione per parlarne in classe con gli studenti. In tal senso la collaborazione tra il mondo glottodidattico e quello dell'educazione interculturale rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo di azioni che permettano di governare processi altrimenti travolti da pressioni sociali miranti a favorire la xenofobia attraverso messaggi mediatici spesso contraddittori, che suggeriscono

coinvolgendo simultaneamente i diversi sensi si ottiene un elevato livello di apprendimento memorabile.

anche modelli di pensiero ispirati a credenze estremiste. Una glottodidattica in cui non si dedichino momenti alla discussione dei fatti di attualità è una glottodidattica isolata, priva di contatto con la realtà.

In Italia, dove il dibattito sull'interculturalità è ancora relativamente recente, si sono formulate diverse teorie sulla didattica interculturale della lingua italiana. Tuttavia esistono ancora dei limiti ancorati al già citato atteggiamento ideologico nazionalista che non consentono di andare oltre una politica multilinguistica, rispetto ad una effettivamente interculturale. Del resto, è noto come molti insegnanti di italiano L2/LS ritengono che gli approcci interculturali siano più teorici che esperibili in pratica. Ora, le domande preliminari sono: l'insegnante ha consapevolezza di come è stato costruito quel modello didattico, su quali fondamenti si basa, quale filtro esso impone alla scelta dei contenuti curricolari? L'insegnante, in particolare se non ancora esperto del dominio, ha scarsa consapevolezza della natura interculturale della glottodidattica. Questo espone maggiormente al rischio dell'allontanamento da un modello didattico che, in qualche misura, viene imposto come dato. Quale strada intraprendere, allora, per realizzare un curriculum in cui si integrano esigenze interculturali ed efficacia dell'insegnamento linguistico? La mia opinione è che l'impiego di modelli linguistici interculturali debba avvenire con soggetti già esperti dell'interculturalità e, di pari passo, con un forte coinvolgimento degli insegnanti. Costruire un programma di ciò che si sta insegnando aiuta ad acquisire consapevolezza sull'aspetto interculturale dell'insegnamento delle lingue straniere. Mentre una programmazione preliminare determina, a mio avviso, un metodo uniforme che ben poco ha a che vedere con l'approccio interculturale. È vero che le attività di specificazione e di graduazione dei contenuti linguistico-culturali comportano un enorme dispendio di tempo. Ciò significa, evidentemente, che l'insegnante dovrebbe essere particolarmente motivato e credere in questo tipo di didattica. Un aspetto altrettanto importante è che il suo impegno venga riconosciuto meglio per rendere eventualmente più piacevole e fruttuoso lo sforzo che egli dedica alla messa in opera di una didattica interculturale.

**CAPITOLO 4. LA NUOVA PROFESSIONALITÀ “DOCENTE–
EMANCIPATORE–MEDIATORE CULTURALE”: UN
ELEMENTO FONDAMENTALE: LA FORMAZIONE DEGLI
INSEGNANTI**

“Il segreto del maestro è di sapere riconoscere la distanza tra la materia insegnata e il soggetto da istruire, la distanza anche tra apprendere e comprendere. Chi spiega è colui che pone ed abolisce la distanza, che la dispiega e la riassorbe in seno alla propria parola (...) Questo paradosso ne incontra immediatamente un altro: le parole che il bambino apprende meglio, quelle di cui penetra meglio il senso, che si appropria meglio per farne un uso suo proprio, sono quelle che apprende senza un maestro a spiegargliele, prima di ogni maestro che spieghi. Nel rendimento ineguale dei diversi apprendimenti infantili, ciò che tutti gli uomini apprendono meglio è ciò che nessun maestro può loro spiegare, la lingua materna. Si parla loro e si parla attorno a loro. Essi ascoltano e ricordano, imitano e ripetono, si sbagliano e correggono, riescono per puro caso e ricominciano metodicamente, e, in un'età troppo tenera perché coloro che spiegano possano intraprendere la loro istruzione, tutti sono pressapoco- quali che siano peraltro il loro sesso, la loro condizione sociale e il colore della loro pelle- capaci di comprendere e di parlare la lingua dei loro genitori.”⁸¹ (Rancière 2008: 38)

Per presentare una figura professionale educativa dal titolo “docente-emancipatore-mediatore culturale” si potrebbe ricorrere a un’ampia letteratura scientifica e asserire che il nesso tra questi tre ruoli è molto stretto e che lo è sempre stato lungo tutto l’arco della storia dell’educazione. Sarebbe, inoltre, plausibile sostenere che la conoscenza del docente e quella del discente si costruiscono reciprocamente in modo dinamicamente integrato. E sarebbe, infine, possibile mostrare che il processo pedagogico è derivante dall’interazione tra più soggetti ed ha senso solo come progresso riletto in chiave collaborativa in cui l’intelligenza, considerata in eguale misura, fra studenti e docenti è basilare.

Eppure, in un certo senso, questa visione co-costruttiva dell’apprendimento, che aspira ad essere una sorta di innovazione nelle pratiche e nei discorsi pedagogici, comporta degli aspetti paradossali. Per dirlo con Kramsch:

“L’insegnamento delle lingue straniere ha fatto grandi sforzi per decentrarsi dall’autorità dell’insegnante (...) e concentrarsi sulle reali esigenze degli studenti di lingue.(...) Tutt’oggi il sistema educativo è costantemente alla ricerca

⁸¹ Jacques Rancière, *Il maestro ignorante*, tr. it. Andrea Cavazzini (a cura di), Milano, Mimesis, 2008, p. 38.

di modi migliori per adottare i bisogni percepiti dagli studenti ideando loro nuovi corsi a cui iscriversi, sviluppando per loro nuove strategie di apprendimento da utilizzare, e creando per loro nuovi materiali da consumare. Ma gli insegnanti di classe sanno che si tratta di una battaglia persa. I corsi devono essere sempre rivisti; la ricerca rivela sempre nuove possibili modalità di apprendimento; ed i libri di testo non sono mai del tutto soddisfacenti, perché gli studenti di lingua straniera troveranno sempre nuovi modi di creare le proprie ipotesi, di comprendere (e fraintendere) il materiale culturale e di usare la lingua straniera per esprimere i propri significati unici. In sintesi, il pensiero educativo tende spesso a sottovalutare le risorse incredibili, sia affettive che cognitive, della classe di lingua.”⁸²

4.1. IL PRINCIPIO EMANCIPATIVO DELL'EDUCAZIONE: LINGUA COME MEZZO PER DESTRUTTURARE⁸³

“Qui vi è ancora una grossa lacuna nei miei pensieri. E dubito che verrà mai colmata.”⁸⁴ (Wittgenstein, 1951)

Ma quale può essere il compito del docente in quanto “emancipatore” quando ciò che viene oggi invocato è un tipo di educazione che va nella direzione di una metodologia da costruire strada facendo, basandosi su una didattica interattiva avente come obbiettivo l'autonomia dello studente?

Partirò dal concetto di emancipazione che si oppone al presupposto pedagogico tradizionale nel quale il maestro parte dalla situazione di ignoranza dello studente portandolo verso un'intelligenza protesa alla vetta della sua istruzione. Quando ho parlato di paradosso mi riferivo soprattutto a questo fatto: da una parte la persistente “cecità” degli studenti che hanno bisogno di essere guidati per non rischiare di perdersi seguendo il proprio senso dell'orientamento e quindi si affidano a chi gli sta davanti per sapere dove andare, e da un'altra parte la cessazione dell'orientamento degli alunni passo a passo lungo il cammino della conoscenza da parte dei docenti oppositori al vecchio metodo. In effetti, il tema del decentramento del docente è considerato da Raffaele Mantegazza, docente di Pedagogia interculturale all'Università di Milano-Bicocca, da un angolo opposto:

⁸² Cfr. Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., pp. 236-237 (traduzione mia).

⁸³ Da intendersi come qualcosa di positivo, non come “distruzione”, come viene spiegato il concetto “decostruzione” nella filosofia di Jacques Derrida. (Destruire: Scomporre una struttura negli elementi che la compongono, in genere allo scopo di riorganizzarla perché soddisfi nuove esigenze. Cfr. <http://dizionari.repubblica.it/Italiano/D/destrutturare.php> consultato in 5/3/16)

⁸⁴ L. Wittgenstein, *Della certezza*, Torino, Einaudi, 1978, p. 76.

“La deresponsabilizzazione educativa mi sembra essere uno dei tratti principali della cosiddetta post-modernità, forse la sua narrazione più gettonata: “Io non ho certezze”, “Io non ho nulla da insegnare a nessuno”, “Nessuno può insegnare qualcosa ad altri esseri umani”- una filosofia da bigliettini Baci Perugina, che porta però a conseguenze deleterie, ovvero al totale smarrimento degli educandi che invece, per la loro posizione nella relazione educativa, hanno il sacrosanto diritto di incontrare figure che si assumano l’onere e la fatica di educarli. Un conto è non trasmettere nessuna certezza dogmatica, un conto è lasciare annegare i ragazzi e le ragazze nello smarrimento. Se non abbiamo nulla da insegnare, allora perché diavolo insegnamo? La sicurezza di trovare figure non dogmatiche, la certezza che la persona che ho di fronte mi ascolterà per poi guidarmi da qualche parte, condurmi fuori con lei (ex-ducere!) è il contravveleno rispetto sia al dogmatismo non più riproponibile sia all’anomia tanto di moda.”⁸⁵

Considerata l’etimologia stessa della parola “educazione”, la sua definizione mostra che il senso della parola sia intrinseco alle pratiche di emancipazione⁸⁶, che l’educazione sia la forma di universalità costruita attraverso queste pratiche. Per sapere quale educazione sia qui chiamata in causa, resta ovviamente da definire cosa si intenda con emancipazione. La mia riflessione ha come punto di partenza una frase formulata dal pensatore dell’emancipazione intellettuale Jacques Rancière: “Chi insegna senza emancipare abbrutisce. E chi emancipa non deve preoccuparsi di ciò che l’emancipato debba o non debba apprendere. Apprenderà quello che vorrà, forse anche nulla.”⁸⁷

In ciò sta tutto il paradosso. L’insegnamento, contrariamente a quanto tanti, purtroppo, affermano, non è la trasformazione da uno stato d’analfabetismo ad uno stato di conoscenza, ma è, innanzitutto, rendere capaci di critica le facoltà degli alunni dando loro gli strumenti che permettano di avere il coraggio di andare oltre la realtà che li circonda e ben oltre la portata del troppo lodato “buon senso comune”. Vale la pena ricordare, anche per l’attinenza della tematica, la poesia di Richard Wilbur, un noto poeta americano nato a New York nel (1921), sulla mente:

La mente in gioco libero è come un pipistrello

⁸⁵ Raffaele Mantegazza, *Prefazione. Un seme tra gli oceani. L’esperienza pedagogica di IES Abroad Milano osservata dall’esterno*, in Marco Capovilla, Adriana Faggi, M. Caterina Ambrosi Zaiontz (a cura di), *Culture shock?: studenti statunitensi in Italia : una sfida transculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 7.

⁸⁶ Etimologicamente il termine deriva dal verbo latino *educĕre* (cioè «trarre fuori, “tirar fuori” o “tirar fuori ciò che sta dentro”), derivante dall’unioranne di *ē-* (“da, fuori da”) e *dūcĕre* (“condurre”). (Varie fonti)

⁸⁷ Jacques Rancière, *Il maestro ignorante*, op. cit., p. 48.

*che svolazza in una grotta tutto solo,
tentando con ingegno senza senso
di non finire contro un muro di pietra.
Non ha bisogno di esitare o di esplorare;
percepisce oscuramente gli ostacoli
e può così scartare e virare, scendere e salire
in traiettorie perfette nell'aria più nera.
Questa similitudine è altrettanto perfetta?
La mente è come un pipistrello. Esatto. Eccetto
che nella più felice intuizione
un grazioso errore può correggere la grotta.⁸⁸*

Di una simile scelta metaforica andrebbero chieste le ragioni. Sapersi muovere bene in uno spazio in qualche modo complesso - in una grotta, per esempio - e sapere tuttavia venirne fuori, significa innanzitutto che questo spazio ci è familiare. Perché il mondo circostante è infine una rappresentazione valida solo in relazione con l'essere vivente che lo percepisce, e tutto ciò che vede si trova dentro la propria coscienza. Ma ad un tratto si potrebbe perdere l'orientamento; e le strade potrebbero apparirci come un labirinto da cui è difficile uscire. È proprio in quel momento che gli interessi conoscitivi sorgono: quando la sensatezza del nostro ragionamento si perde e le certezze che sono in noi racchiuse si contaminano col dubbio. In questi versi di Wilbur viene sollevata la connotazione del mondo quale verità assoluta che normalmente si accetta, si raggiunge ma non si costruisce. Una connotazione che più che alla liberazione spinge all'ingabbiamento. Ma non è per questa via - a cui purtroppo spesso fa riferimento la richiesta pedagogica - che passano la comprensione e il superamento consapevole della difesa *a priori* dei valori che si ritengono fondamentali. La mente, su questa strada, da volontà di conoscenza diviene oggetto di costanti input assoluti, e l'istruzione si riduce ad uno strumento d'oppressione, diseducativo e anche inutile.

Ma l'insegnamento è educativo solo se esso abbandona tutti i richiami all'unicità e alla delegittimazione della diversità e, a partire dai lodevoli errori commessi dagli educandi, cerca di rendere conto delle resistenze che impediscono gli individui di abbandonare le proprie false convinzioni e quindi riesce ad approfondire griglie conoscitive di estrema importanza e comprendere a fondo la

⁸⁸ Dalla raccolta "*Things of this world*" (1956), cfr. l'URL: <http://lapoesiadelcuorecommunity.blogspot.it/2012/06/la-mente-una-poesia-di-richard-wilbur.html>

complessità dei modi di vedere ed interpretare il mondo. Queste idee divennero cruciali per alcuni pedagogisti nella formazione del loro pensiero circa il significato educativo e le funzioni emancipative della didattica e della glottodidattica.

Stando così le cose, è, dunque, possibile rileggere la poesia sopracitata come una teoria dell'educazione visti i tanti punti di contatto con le finalità educative auspiccate. Portare alla luce queste considerazioni con una metafora come quella del pipistrello ha l'ulteriore utilità di evidenziare con più immediatezza come l'insegnamento universale esista davvero da sempre. Poiché ogni uomo, in fin dei conti, non resti racchiuso negli abissi dell'ignoranza senza un maestro che gli guidi ma abbia i mezzi per farsi spiegare le cose e possa apprendere le cose facendo le proprie esperienze lungo il cammino della natura, come appunto il bambino che impara la lingua materna da solo. Se si riconoscono queste valenze formative dell'insegnamento, allora è del tutto inutile indicare la via d'uscita agli studenti dando loro tutte le risposte e trasmettendo loro tutti i saperi facendo trarre conclusioni troppo affrettate. Al contrario, ogni lezione deve essere una sollecitazione, un'interrogazione, e la risposta deve tacere. Si tratta di un continuo dialogo in cui il maestro domanda e lo studente cerca in silenzio la risposta senza trovare alcuna via d'uscita. L'obiettivo di questi tipi di dialoghi cross-culturali, come afferma Kramsch, è confrontarsi:

*"(...) Their objective is not to reach a right or wrong solution, nor even to find ways of bridging the gap, but to identify and explore the boundary and to explore oneself in the process. Such process is more akin to aesthetic reading than to problem-solving. The resistance encountered is often due to the unwillingness, especially on the part of teenage learners, to distance themselves from their native culture and the educational discourse with which they are familiar. It requires a gradual move from communicative to metadiscourse and aesthetic reflection. This approach involves dialogue. Through dialogue and the search for each other's understanding, each person tries to see the world through the other's eyes without losing sight of him or herself. The goal is not a balance of opposites, or a moderate pluralism of opinions but a paradoxical, irreducible confrontation that may change one in the process."*⁸⁹

Il "maestro-emancipatore" non desidera convincere gli studenti o, come dice Wittgenstein, risparmiargli la fatica di pensare; ma mira a stimolare ogni individuo a pensare da sé offrendogli soltanto le opportunità di svelare i

⁸⁹ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 131.

significati, di ritornare sui propri passi, per affrontare secondo una prospettiva diversa e inattesa questioni che si era sicuri di avere pienamente colto e problemi che si credevano risolti e che invece si erano lasciati alle spalle, di trovare l'essenza e la ragione delle cose che si ricompongono per propria convinzione. Niente di più e niente di meno. Bisogna saper creare quelle grotte, quei labirinti dove gli studenti stessi possano svolazzare impegnandosi attivamente ad esplorare ulteriormente gli spazi che già conoscono e fare quegli errori graziosi che allargano la grotta per loro. Oppure possono trovare vie precedentemente invisibili o barriere imprevedibili, perché pure queste fanno parte della grotta. In altre parole, la realtà e l'immaginazione sono due facce intercambiabili della verità, si giustificano si arricchiscono l'una l'altra. E l'educazione è la modalità che serve per intervenire sullo sguardo per trasformarlo e produrre così nuove visioni poiché essa non offre che le pietre miliari di un viaggio che deve essere autonomamente compiuto.

Come si vede, la conclusione che si trae è questa: il meccanismo di emancipazione si ripropone in tutta la sua importanza come uno dei meccanismi portanti del concetto stesso di educazione, senza la cui attivazione non vi potrà mai essere nessuna educazione.

4.2. LA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE

Ma questa è solo una parte della questione. L'altra faccia della medaglia è se il docente-emancipatore sia una bussola adeguata per promuovere la riflessione critica e creativa degli studenti di lingue straniere. Piero Viotto, infatti, sostenendo che l'intenzionalità educativa da parte dell'educatore non garantisce automaticamente la sua capacità di realizzare una relazione educativamente significativa coll'educando, afferma che: "Non si tratta di plasmare un oggetto, di fare un'opera d'arte oggettualmente definita, ma di aiutare un soggetto a formarsi. A differenza di ogni altro lavoratore, l'educatore non è mai sicuro della riuscita della sua opera (...) L'educazione è un *rapporto bipolare*, perché vi sono due

sogetti operanti, entrambi indispensabili per costruire il rapporto”⁹⁰. Dunque, l’insegnante di lingua non può mai pensare di poter imporre sugli allievi qualcosa di già pronto e definitivo. Ciò che è essenziale è saper offrire agli alunni lo strumento lingua affinché se ne possano servire poi in maniera autonoma per poter uscire da soli, diversi da come vi sono entrati, dal circolo in cui sono rinchiusi tirando in ballo la propria intelligenza. Un docente di lingua che voglia emancipare non può imporre punti di arrivo assoluti. Non promette niente, non prescrive alcunché, non fa uso di nessun metodo particolare o prefissato per trasmettere i propri saperi all’allievo in forma di equipaggiamento *prêt-à-porter* o per fornirgli la spiegazione sugli elementi di lingua dimostrandogli implicitamente che è incapace di comprenderli da solo. Al contrario, un maestro di lingua straniera è colui che mette interamente fuori gioco la propria conoscenza inquietando le fondamenta del discente, senza offrirsi come guida dell’allievo. Ecco il suo principale valore educativo: non lasciare lo studente nello stesso modo in cui lo si è trovato: aiutarlo a non continuare a pensare nello stesso modo le cose. Questo non significa indurre lo studente a cambiare se stesso, facendo leva su una sorta di cultura totalizzante o assolutistica; non significa fare in modo che la lingua straniera diventi la salvezza ma, semplicemente, mettere in evidenza la possibilità di immaginare il mondo sotto differenti punti di vista. La lingua è, prima di tutto, una possibilità di costruire e reinventare costantemente il mondo. L’importanza educativa della lingua, infatti, non consiste solo nel praticarla, ma soprattutto nell’imparare a farla propria come strumento mentale che stimola la conoscenza e la possibilità del dischiudimento di un nuovo mondo che può essere sempre trasformato, cambiato e migliorato. Coerentemente, allora, ad una finalità educativa mirata allo sviluppo dei saperi che permettano di orientarsi in un mondo in continua trasformazione, bisogna puntare prima di tutto sulle competenze che lo studente deve acquisire e le competenze che deve mettere in gioco l’insegnante.

Un’educazione rinnovata deve essere concentrata non solo sull’alunno ma anche sul rapporto tra l’alunno e l’insegnante. Certo, la priorità dello studente prevede un ridimensionamento relativamente alle responsabilità del docente. Ma ciò non significa deresponsabilizzare i maestri: al contrario, significa rendere

⁹⁰ Piero Viotto, *La struttura del rapporto educativo come relazione interpersonale radicata nell’ambiente in vista dei valori*, in “Rivista di Scienze dell’Educazione”, n. 3, 2005, p. 506.

possibile un'effettiva collaborazione tra competenze degli insegnanti e competenze degli alunni. Inoltre, il discorso apre ad una serie di domande che qui è difficile trattare, proprio per evitare di incorrere in una delle contraddizioni più grandi della glottodidattica circa le competenze che gli alunni devono raggiungere: l'inevitabile scontro tra il "sapere", il "saper fare" e il "saper essere". Detto questo, è ovvio che la questione diventa più complessa, in virtù dei numerosi obiettivi che l'insegnante dovrebbe raggiungere nella relazione educativa. Tuttavia, questo modo di pensare la glottodidattica può servire da motore per l'emancipazione educativa. E a dirlo con Gabriele Azzaro, Professore ordinario al Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» presso l'Università di Bologna: "La domanda chiave che il docente responsabile si pone al termine di ogni lezione non è tanto "cosa/quanto hanno imparato?", ma piuttosto "quanto le loro menti sono state stimolate?/come sono ora più motivati?" Gran parte dell'apprendimento si realizza dopo l'uscita dell'insegnante."⁹¹ L'insegnante responsabile, volendo aiutare gli altri a cambiare, deve rivolgersi ai propri allievi tenendo conto della fatica e la bellezza di andare controcorrente, di far emergere il nuovo. Il suo lavoro consiste proprio nel ricordare agli studenti questo proverbio sufi: "Se lo credete e ne siete sicuri, sappiate che avete ancora molta strada da fare. Essere sicuri e credere sono stadi da superare, sul cammino che conduce alla conoscenza."⁹²

La rapidità o la lentezza nell'atto di imparare una lingua è di per sé qualcosa che riveste poca importanza. La volontà appartiene solamente all'allievo che cerca ed esercita la sua propria ragione senza seguire nessun'altra logica più che se stessa, grazie alla tensione del proprio desiderio di sapere e di scoprire.

Un'altra dimensione basilare strettamente legata alla teoria e alla pratica pedagogiche è l'interculturalità intesa come un appello a un possibile orizzonte democratico che non fornisce alcun'immagine definitiva dell'Altro, ma che dispiega piuttosto dei possibili percorsi di interpretazione intorno ai quali ciascuno studente potrà organizzare i propri nodi concettuali mediante il ricorso ad un

⁹¹ Azzaro Gabriele (a cura di), *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Roma, Aracne editrice, 2007, p. 4.

⁹² URL: <http://www.bloom.it/2012/04/lavorare-con-le-persone-e-partecipare-alla-danza-del-cambiamento/?p=530> consultato in data 5/3/16.

dialogo che viene a costruirsi affrontando il tema della dinamica alterità. Senza un'adeguata considerazione di questa componente fondamentale del sistema didattico, diventa impossibile (sulla base delle considerazioni fin qui fatte) poter realisticamente prospettare un efficace servizio glottodidattico-culturale. In fondo, come specifica Kramersch, si tratta dell'abilità di ascolto da parte degli insegnanti; non solo ascoltare i propri studenti, ma anche loro stessi e quindi autocriticarsi:

*"(...) The most important and the most difficult task for the teacher is not to teach but to listen. Teacher training has focused in recent years mostly on having the teacher model as much as possible natural forms of speech and on orchestrating classrooms that are as learner-centered as possible. Teachers listen usually for nothing but the linguistic form or the propositional content of students' utterances. They are seldom trained to listen to silences and to their students' implicit assumptions and beliefs. They have also little training in listening to themselves and reflecting on their own assumptions and beliefs. Introspection and critical self-assessment are essential for the further development of any language teacher."*⁹³

Ma c'è un motivo psicologico dietro questo problema dominante. Infatti, secondo Kramersch, questa tendenza degli insegnanti a non ascoltare i propri studenti può essere spiegata in questo modo: *"What often constrains teachers is their fear of the imagination, of unexplainable and uncontrollable meanings, of paradox and ambiguity."*⁹⁴ Loro ignorano, lei continua, che è proprio nelle enunciazioni errate, nei silenzi, nel linguaggio non-verbale, che giace la forza di cambiare. Per il docente universitario disporre di un'elevata cultura significa essere equipaggiato di una professionalità in grado di fungere da agente di "multiculturalità". Come si può pensare efficacemente il compito del docente in quanto mediatore culturale nella società globalizzata? In altre parole: quale può essere il ruolo del docente di lingue straniere per il cambiamento delle pratiche educative verso una prospettiva interculturale plurivoca? Tali interrogativi rappresentano una delle sfide principali che appartengono alla riflessione sul nesso lingue-culture precedentemente osservato.

Sia consentita un'ulteriore osservazione: per esercitare il ruolo di mediatore interculturale, un docente che operi in un'ottica di educazione linguistica-interculturale responsabile ed etica, dovrebbe dimostrare di conoscere

⁹³ Claire Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 245.

⁹⁴ Op. cit. p. 93.

profondamente l'identità culturale della realtà linguistica di cui offre la sua conoscenza professionale, in modo da poterla trasmettere senza banalizzazioni o pregiudizi etnocentrici. E se è vero che il primario ed indispensabile punto di ogni innovazione educativa è il docente, allora la sua prima formazione e la sua qualificazione culturale e professionale hanno un ruolo risolutivo nella concretizzazione di ogni progetto educativo.

Pertanto, la mia ricerca intende soprattutto offrire un utile contributo alle strategie per la preparazione e l'aggiornamento dei docenti affinché essi possano acquisire ed approfondire le competenze interculturali le quali risultano essere una sfida formativa. E allora sorge la domanda: cosa significa la formazione dei docenti?

4.3. QUALE FORMAZIONE PER GLI INSEGNANTI DI LINGUA STRANIERA?

“I have often been asked how it was that some teachers who have never studied the art of teaching are still extraordinarily good teachers. The explanation is simple. They have a quick, sure and unflagging sympathy with the operations and process of the minds they are in contact with. Their own minds move in harmony with those of others, appreciating their difficulties, entering into their problems, sharing their intellectual victories.”⁹⁵(Dewey, 1938)

Per formazione generalmente si intende la formazione professionale completa⁹⁶ (formazione teorico-pratica, disciplinare e didattico-pedagogica) che porta al conseguimento di un titolo che consente l'esercizio dell'attività in qualità di docente abilitato all'insegnamento. Per le argomentazioni fin qui presentate, la formazione degli insegnanti deve essere effettivamente regolamentata, continua e multi-esperienziale (*life-long* e *life-wide*). Occorre un controllo sull'effettiva regolamentazione e continuità che non sia solo una raccolta di materiali utilizzati per la preparazione degli insegnanti, ma è anche una riflessione sul ruolo stesso

⁹⁵ J. Dewey, *To those who aspire to the profession of teaching* (1938), in D. J. Simpson & S.F. Stack (Eds), *Teachers, leaders and schools: Essays by John Dewey*, Carbonale, IL, Southern Illinois University Press, 2010, p. 36.

⁹⁶ Per una definizione di un modello di formazione professionale dei docenti nell'ottica della Scienza dell'educazione, basti vedere il volume: Bellatalla Luciana (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

della didattica delle lingue e della formazione degli insegnanti. Dopo le competenze esplicitamente tecniche che un insegnante deve possedere per poter esercitare validamente la sua professione (volendo dare loro lo spazio che meritano in una successiva rielaborazione, qui mi limito ad un richiamo sintetico delle competenze essenziali: la competenza educativa; la competenza scientifica; la competenza didattica e la competenza relazionale-comunicativa) è necessario affrontare il tema dell'emancipazione del docente stesso. È ovviamente in relazione a questa idea di autoeducazione e a questa idea di autoemancipazione che si definiscono le competenze su cui deve poter contare l'insegnante di lingua.

Particolarmente utile, in questo senso, risulta la proposta di Rancière: “Per emancipare un ignorante, è necessario e sufficiente essere noi stessi emancipati, cioè coscienti dell'autentico potere dello spirito umano.”⁹⁷ In ciò sta il principio primo dell'emancipazione: bisogna prendere congedo dalla gerarchia delle intelligenze. E innanzitutto bisogna liberarsi dall'arma comune a coloro che vogliono inferiorizzare: la spiegazione. Non c'è un programma possibile per istituzionalizzare l'emancipazione: vi è una consapevolezza a partire dalla quale si riconosce di essere tutti dotati della stessa intelligenza che si manifesta evidentemente in modi diversi. Questa percezione dell'uguaglianza dei poteri intellettuali impone un continuo intreccio tra “intelligenza” e “ignoranza” facendo in modo che i due poli siano l'uno per l'altro al tempo stesso stimolo e limite. È grazie a questo rapporto originale tra insegnante e studente che la lingua straniera assume a pieno la propria valenza di strumento educativo sviluppando un atteggiamento che allo statico “imparare a memoria” sappia sostituire una vivace curiosità. Il docente, quindi, deve incentivare lo sviluppo di contesti reali, a volte anche inquietanti rispetto alle situazioni decontestualizzate tipiche dell'apprendimento tradizionale, in cui possano prendere forma le personali abilità del singolo allievo, dando vita ad esperienze che gli costringono ad usare la propria immaginazione invece di concentrarsi sul semplice accumolo di nozioni. Stimolare queste situazioni svincolate dai precetti professionali significa che ciascuno può mettere in gioco la propria specifica abilità al servizio di un progetto educativo comune. È chiaro che ne seguono dei problemi perché è noto che

⁹⁷ Jacques Rancière, *Il maestro ignorante*, op. cit., p. 46.

un'esperienza educativa nuova, che può mettere a disagio, esige nuovi spazi, nuove relazioni e nuove competenze. La formazione degli insegnanti, in tutto questo, ha un ruolo determinante, in quanto, in situazioni che richiedono inevitabilmente forme di specializzazione educativa, garantisce una maggiore capacità di gestione. In quest'ottica, per chiarire, l'attenzione va concentrata per esempio sullo sviluppo della carica conoscitiva della lingua che non risiede solo nella capacità di poterla insegnare, e nemmeno sulla mera formazione di un bagaglio tecnico-professionale o linguistico. È, infatti tramite questo approccio educativo che è possibile far entrare ogni studente in un vortice di domande relative al senso del rapporto identità-alterità, unità-molteplicità ecc. C'è da tenere presente che senza correre rischi di dispersione è difficile mettere gli alunni da subito in grado di cogliere una pluralità di mondi, così come le connessioni e le differenze che attraversano l'universo linguistico. Perciò, è importante partire dalla realtà linguistica vissuta concretamente dai propri allievi sia per collegare più strettamente la lingua alla realtà degli individui sia perché essa sfugge alle tentazioni di un sezionamento analitico dei singoli elementi linguistici. In questo modo si sviluppa la consapevolezza del differente modo di esprimersi in lingua che appartiene a culture, tempi, spazi differenti, consapevolezza fondamentale per un criticismo del ragionamento (*Critical thinking*). È difficile concretizzare ulteriormente con regole il senso che devono avere queste esperienze emancipanti. Si può solo avere presente una considerazione generale: meno saranno le spiegazioni fornite dagli insegnanti, maggiore sarà la qualità delle competenze acquisite dagli allievi; più metodica e disciplinare è la strategia didattica degli insegnanti e minore sarà la promozione della potenza intellettuale dello studente.

Quale è allora il fondamento dell'istruzione? È lo studente stesso, con le sue facoltà intellettuali che disegnano il processo della conoscenza. L'educazione non è una semplice modificazione che lo studente subisce, passivamente, ad opera dell'insegnante. Ma è la condizione che permette la conoscibilità e la pensabilità delle cose dando spazio alla facoltà mediante la quale ognuno è suscettibile di modificarsi aumentando così continuamente il proprio sapere. È auspicabile quella che Dewey, uno dei maggiori pedagogisti e filosofi del Novecento (1859–1952), definisce un'“educazione della mente”, un'educazione continua ed interattiva che sappia, cioè, giocare non sulle nozioni da conoscere, ma sugli strumenti tramite i

quali conoscere. Il tutto viene dopo sintetizzato da Grant Wiggins, lo studioso americano che ha avanzato la proposta di sostituire la valutazione tradizionale con quella autentica, nella celebre formula: “Non è importante quanto un alunno sa, ma che cosa sa fare con quello che sa”⁹⁸. Si è ora in grado di capire su che cosa si fonda la validità dell’emancipazione educativa. Essa è valida perché si fonda sull’intelligenza del soggetto o, meglio, di tutti i soggetti allo stesso modo. Il suo scopo non è quello di *informare* ma bensì quello di *formare* gli allievi. Non vuole imporre una nuova visione, né sradicare gli studenti dalla propria cultura materna. Ma insegnare a vedere le cose da diverse angolature. Comprendere non è mai ripetere a pappagallo ciò che è stato insegnato o appreso. La comprensione non è ricavabile per mera analisi della materia ma è qualcosa in più.

È ricostruire la critica, attraverso l’esplorazione e la scoperta. L’obiettivo di fondo dello studente è detto *comprendere* perché distinguendosi dall’*apprendere* (che implica accettare le conoscenze senza interrogarsi sulla loro validità o meno) fa appunto della critica lo strumento dell’educazione. Comprendere, in questo senso, vuol dire criticare, valutare, negoziare, ossia, in termini kantiani, “interrogarsi sul fondamento delle conoscenze umane chiarendone le possibilità, la validità ed i limiti”. Il che non è affatto un atteggiamento scettico nei confronti del maestro, perché andare oltre il limite di un insegnamento vuol dire riuscire, attraverso l’insegnamento stesso, a richiamare alla mente dei soggetti l’auto ed etero consapevolezza. Ed il segreto del buon maestro di lingua non è condurre lo studente a riconoscere il repertorio linguistico che lui tiene in serbo, ma prendere lo studente per mano affinché questo possa ritrovare ciò che giace in lui stesso: rendere agli allievi disponibile il materiale per sviluppare la coscienza interculturale. Solo così la lingua può diventare un mezzo e non un fine. Senza fare attenzione al metodo stesso dell’allievo, egli non potrà mai camminare per conto suo. Il problema da affrontare adesso è: quali competenze sono educativamente parlando essenziali per la formazione degli insegnanti di lingua?

⁹⁸ G. Wiggins, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993. (citato in Mario Comoglio, *La “valutazione autentica”*, URL http://www.apprendimentocooperativo.it/img/valutaz_autentica.pdf consultato in 5/3/16)

Vengo adesso a trattare specificamente delle competenze strumentali richieste⁹⁹ agli insegnanti relativamente agli obiettivi formativi che coinvolgono lo studente. Do qui un cenno alla definizione delle competenze in senso generale. Diverse fonti definiscono la competenza come “la capacità di rispondere alle varie esigenze o di svolgere efficacemente multiformi attività o compiti. Tali competenze sono essenziali se forniscono le basi per un miglioramento che dura tutta la vita, consentendo di aggiornare costantemente conoscenze e abilità in modo da far fronte ai continui sviluppi e trasformazioni”¹⁰⁰. Le competenze, la cui selezione dipende in larga misura da ciò a cui la società attribuisce valore, si acquisiscono e si sviluppano a seconda dei bisogni e dei contesti che le favoriscono. A differenza delle conoscenze dei saperi che sono puramente disciplinari, le competenze, pur avendo le basi conoscitive necessariamente disciplinari, sono il risultato di più conoscenze interconnesse¹⁰¹.

In effetti il primo problema che bisogna risolvere all'interno della formazione degli insegnanti di lingua straniera è la tendenza verso una divisione sempre più netta delle conoscenze in comparti fini a se stessi, mentre ciò di cui ci si deve preoccupare nella formazione degli insegnanti non è tanto che essi acquisiscano le strategie didattiche, le teorie pedagogiche ed i saperi scientifici della glottodidattica, quanto che sviluppino abilità e competenze educative per cui siano necessari anche quei saperi. Ovviamente stabilire i saperi su cui si fondano le competenze-chiave dei docenti spinge a determinare ciò che si può unire insieme per le finalità formative e ciò che invece deve essere ritenuto accessorio e quindi va trascurato. Infatti, l'aumento rapidissimo dei contenuti tipici tradizionalmente schedati nei corsi di formazione rende di fatto indispensabile operare delle scelte, ricercando diversi parametri e diverse modalità di approccio alla formazione dei docenti. Tale tendenza a rimuovere le fondazioni precedenti e continuare a

⁹⁹ Per una panoramica precisa e completa sui prerequisiti necessari a coloro che si accingono ad affrontare la professione docente, cfr. Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Elena Marescotti (a cura di), *Insegnare prima d'insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

¹⁰⁰ Definizione proposta dall'OCSE-DeSeCo (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - Definition and Selection of Competencies), cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/risorse/allegati/strumenti_1_biennio.pdf

¹⁰¹ Le considerazioni espresse nel paragrafo seguente derivano principalmente dalla lezione intitolata “*Dai saperi alle competenze*” della Prof.ssa Angela Elia http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Elia/ModIII/Saperi_competenze.pdf

ridefinire l'ideale formativo si verifica nel passare al vaglio le discipline educative mediante una serie di interventi mirati, innanzitutto, ad evitare che si identifichi la formazione degli insegnanti di lingua con l'insegnamento delle strutture linguistiche e delle teorie glottodidattiche.

La formazione degli insegnanti può, quindi, riassumersi nella funzione orientativa dei soggetti, non solo nel campo più direttamente pedagogico, ma anche in quello culturale e psicologico in modo che loro possano adeguare i loro curricula (scelta dei libri di testo; dei materiali didattici; i criteri di valutazione; ecc.) alle caratteristiche individuali dei propri alunni. Proprio in questo senso i maestri hanno un ruolo preciso nel favorire al massimo l'apprendimento, ossia lo sviluppo personale dell'allievo attraverso l'organizzazione di opportuni procedimenti e l'adattamento dello svolgimento dei propri corsi sperimentando anche nuove metodologie e didattiche diverse da quelle tradizionali. La formazione degli insegnanti, pertanto, deve essere basata sulla confluenza di due elementi formativi spesso contrapposti: la disciplinarità e la transdisciplinarità (che è, come indica il prefisso 'trans', ad un tempo *tra* le discipline, *attraverso* le differenti discipline e *al di là* di ogni disciplina¹⁰²). Con il primo aspetto, infatti, si precisa l'elemento fondante e caratterizzante dell'asse strutturale della formazione, ossia il modello scientifico attorno al quale ruotano e sul quale si fondano i saperi precisi dell'offerta formativa. Con il secondo aspetto si intende la generica indicazione delle loro potenzialità interattive e trasversali in qualsiasi contenuto d'insegnamento.

Se veramente vogliamo uscire da una situazione di declino e se davvero aspiriamo ad una formazione per gli insegnanti migliore di quella che si è avuta fino ad oggi, dovremmo agire al cuore stesso del problema e, senza alcuna pretesa di superare il bagaglio teorico cosiddetto paradigmatico, smettere di accumulare conoscenze e saperi disciplinari che non possono essere integrati nell'interiorità di coloro che ne compongono il soggetto. La disciplinarità predispone solo la strada da percorrere, mentre la transdisciplinarità è l'anima stessa della formazione.

¹⁰² Estratto dal libro: *La Transdisciplinarité – Manifeste*, Basarab Nicolescu Éditions du Rocher, Monaco – Collection “*Transdisciplinarité*” (Traduzione di M. Pia Rosati da: *Une nouvelle vision du monde – la transdisciplinarité* al sito del CIRET: Centre International De Recherches et Études Transdisciplinaires), URL: <http://www.atopon.it/la-transdisciplinarita/> (ultima data di consultazione 6/3/16).

L'elaborazione di quelle attrezzature transdisciplinari, intese come strumenti concettuali per l'affinamento della capacità di adattarsi in rapporto ai cambiamenti culturali del contesto in cui si opera, non si realizza attraverso l'articolazione sistematica che viene privilegiata per trasmettere le discipline pedagogiche, ma può essere definita come un percorso etico che dovrebbe nascere spontaneamente da un'esigenza morale avvertita come tale dai soggetti stessi della formazione, indipendentemente da qualsiasi sistema formativo e da qualunque autorità educativa competente. Quindi, il fatto di disporre di un grande numero di corsi e moduli di formazione non risolve i problemi dell'insegnamento delle lingue straniere, dato che non sono formati per coinvolgere profondamente gli insegnanti ma per formalizzare l'accesso a questo tipo di insegnamento stabilizzando dei criteri di valutazione delle conoscenze linguistiche degli insegnanti che porta al possesso di un certificato che ne attesta la qualificazione.

Per dare maggior realismo al percorso formativo degli insegnanti, accanto allo sviluppo delle capacità linguistiche ed educative, si può ricorrere alla metodologia del "*cooperative learning*", con il quale si intende sviluppare nei docenti di lingue straniere le capacità analitiche e decisionali necessarie per affrontare in modo sistematico le situazioni reali di apprendimento. Questa tecnica attiva di gruppo viene proposta come itinerario che il formatore utilizza per promuovere un apprendimento partecipato e consapevole da parte dei docenti in formazione. L'interazione tra i docenti presenta importanti aspetti formativi se utilizzata con l'obiettivo di moltiplicare le alternative di approccio e far comprendere l'ampia varietà di opinioni possibili sulle situazioni ritenute inizialmente chiari, al fine di poter gestire situazioni problematiche di apprendimento. Discutendo i diversi casi in assetto cooperativo, si possono confrontare le visioni e le interpretazioni riducendo così le generalizzazioni affrettate e i pregiudizi utili solo per complicare le relazioni educative. L'insegnante di lingue straniere che svolge attività interculturali potrà utilizzare lo stesso metodo "classe come gruppo" per sensibilizzare all'interazione e favorire la conoscenza dell'Altro. Ma, prima di tutto, dovrà egli stesso capire come una stessa realtà possa essere valutata in modo diverso da persone diverse non sempre congruenti con i propri valori socio-culturali. In tali gruppi è corretto che si esprimano pareri assai differenziati che affrontano le complesse tematiche in modi diversi. Il punto di forza per il

proseguimento di tali attività è accompagnare i docenti nell'esercizio delle loro capacità di riflessione personale per consolidare gradualmente l'abilità di elaborazione autonoma della consapevolezza del loro essere agenti interculturali. Questo metodo è finalizzato a formare in modo specifico e particolarmente approfondito un gruppo qualificato di docenti che, dopo un adeguato *training*, si prenderanno cura delle situazioni conflittuali che si potranno emergere all'interno della classe. Si tratterà di docenti specificamente formati a leggere e interpretare tali situazioni al fine di intervenire in modo efficace e costruttivo con strumenti concreti che si fondano su una progressiva maturazione nella maggior consapevolezza interculturale creando condizioni che facilitano una reciproca migliore comprensione.

Nei capitoli successivi verranno indagate in modo sperimentale le ipotesi fino a questo momento esposte, con particolare riferimento al caso giordano. Quindi, si cercherà di dimostrare come orientare gli insegnanti alla costruzione di curricula basati sull'intercultura, sul contesto e sul *know-how* sia necessario per adattare l'insegnamento delle lingue straniere in una prospettiva di didattica interculturale, e come attivare processi di innovazione glottodidattica possa rappresentare un valore aggiunto che porta a migliorare la qualità dell'educazione nonché favorire la consapevolezza interculturale degli insegnanti/studenti facendoli sentire in grado di ideare nuovi progetti educativi da proporre all'interno del contesto giordano.

PARTE II: APPROCCIO METODOLOGICO ALLO STUDIO DI
CASO

CAPITOLO 5. L'INDAGINE: ANALIZZARE IL CONTESTO

GLOTTODIDATTICO GIORDANO

*"The teacher who is indeed wise does not bid you to enter the house of his wisdom but rather leads you to the threshold of your mind."*¹⁰³ - Khalil Gibran

Questa indagine sull'insegnamento della lingua italiana in Giordania vuole affrontare le teorizzazioni e le prassi pedagogiche tradizionali che si sono rivelate inadeguate ad accettare le sfide del tempo presente, nel tentativo di sollecitare una revisione di tutto il sistema educativo in senso interculturale. Il primo aspetto da considerare per poter, di fatto, offrire significativi contributi ad una riflessione interessata alla formazione della persona in ambito multietnico e multiculturale, è verificare se il curriculum di italiano attiene alla sfera della didattica interculturale, comprendendo in ciò gli strumenti che l'insegnante riesce a mettere in campo per formare un soggetto aperto nei confronti dell'Altro e della sua cultura. Come si dimostrerà successivamente, tanti docenti, accomunati dal medesimo interesse per l'educazione interculturale dell'uomo, hanno cercato e a volte ci sono riusciti a costruire dei curricula disciplinari o interdisciplinari abbastanza plausibili. Nondimeno, in questi esempi, pur di discreto valore, la mancanza di un modello interculturale concettuale si fa sentire. Non perché i citati moduli didattici non siano efficaci, ma perché non si può fare a meno di notare che nell'abbozzare qualunque modulo si dà per scontata una tacita intesa sui termini della questione interculturale, ovvero sui concetti che stanno alla base dei fenomeni interculturali, che in realtà non c'è.

Effettivamente, non è possibile mirare ad un unico percorso curricolare che prenda in considerazione tutte le condizioni o i fattori sociali, politici, culturali, psicologici e sociolinguistici coinvolti nel contatto con una lingua straniera. Il curriculum non può essere inteso ancora come qualcosa di omogeneo che non tiene conto delle specificità delle singole classi. Pertanto, si ritiene che un modello disciplinare pluridimensionale debba assumere tante angolature linguistiche ed

¹⁰³ Questo è lo slogan che si legge sulla pagina web del Dipartimento di Lingue Europee dell'Università della Giordania; [http://languages.ju.edu.jo/Departments/Home.aspx?DeptName=European Languages](http://languages.ju.edu.jo/Departments/Home.aspx?DeptName=European%20Languages), consultato in data 20/10/15.

extralinguistiche, ma debba anche spiegare in termini chiari che cosa si intende esattamente con i concetti culturali che le designano. Naturalmente, una funzionale e adeguata programmazione del piano culturale permetterebbe una coerente modellizzazione della dimensione linguistica gettando luce sullo studio del suo manifestarsi, nonché sulla connessione tra i fenomeni inerenti all'apprendimento di una lingua straniera.

Questo capitolo intende offrire una visione globale sull'andamento dei corsi di lingua e cultura italiana in Giordania e, pertanto, punta senza dubbio all'analisi delle dinamiche contestuali sia intese nel senso più ampio, sia ristrette a casi specifici di insegnamento, come ad esempio l'ambito universitario. Il passaggio successivo sarà quello dell'introduzione del piano operativo della ricerca e l'inquadramento delle scelte metodologiche, dove cercherò di rivelare il problema indagato, le domande per la perlustrazione di tale problematica ed i suoi tratti più significativi, obiettivi, strumenti adottati per l'analisi dei dati raccolti, ed infine, limiti ed affidabilità dei risultati ottenuti attraverso la presente ricerca.

5.1. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA-CULTURA ITALIANA IN GIORDANIA: ENTI ORGANIZZATORI E ASPETTI GEODEMOGRAFICI E MOTIVAZIONALI

Offrire una descrizione dettagliata, un'analisi capace di indagare cause e difficoltà relative alla didattica dell'italiano in Giordania, richiede di rispondere a due domande e cercare di tirarne fuori i relativi spunti interculturali: Perché si studia l'italiano in Giordania? E come si insegna?

Non è retorico affermare che tra l'Italia e la Giordania i rapporti non potrebbero essere migliori. La complementarità degli interessi fra i due paesi - come è dimostrato dalle relazioni culturali, turistiche e commerciali - ha dato modo di rinsaldare i già forti legami che uniscono i due popoli. A seguito di un accordo culturale tra l'Italia e la Giordania, firmato nel 1999 e poi ratificato nel 2004, i due paesi si sono impegnati ad implementare un piano di collaborazione

congiunta che prevede lo stanziamento di fondi per l'organizzazione di eventi culturali in Giordania, l'istituzione di cattedre di italiano e la concessione di borse di studio a studenti giordani meritevoli. L'accordo, che fornisce una base permanente per sviluppi sempre più fecondi dell'amicizia tra l'Italia e la Giordania e, allo stesso tempo, consente ai giordani di fornire il loro contributo per il miglioramento dei rapporti culturali con una terra, l'Italia, a cui sono particolarmente legati, giunge al termine di un articolato percorso di relazioni tra i due paesi che hanno cominciato a scambiarsi informazioni in merito ai piani di studio, all'organizzazione di eventi per sviluppare iniziative culturali e alla predisposizione di programmi d'insegnamento. Peraltro, già l'anno precedente alla convenzione a cui è stato appena fatto riferimento era stato, infatti, avviato presso l'Università Giordana di Amman un programma di doppia laurea di durata quadriennale in Lingua e Letteratura Italiana ed Inglese. In seguito, ma non subito, altre quattro università situate in diverse città giordane hanno adottato una serie di corsi *minor* di lingua italiana (sia all'interno di altri corsi di laurea in lingue moderne, sia come materia libera opzionale interfacoltà) ispirate all'esperienza dell'Università più grande della Giordania. Infatti, sul sito dell'Ambasciata d'Italia ad Amman, sotto la voce "*The Teaching of Italian Language*", si legge:

"The high demand for Italian language and culture expressed by Jordanian students, has led to the establishment of three¹⁰⁴ Italian lecture posts at the University of Jordan (Amman), Yarmouk (Irbid) and Al al Bayt (Mafraq), Public Universities, whose lecturers are granted by the Italian Ministry of Foreign Affairs and one lecture post at the Philadelphia University, a private Institution¹⁰⁵. The Italian language courses at the University of Jordan are attended by about 400 students, furthermore the University of Jordan is the only one that has offered a "Double Major" in Italian and in English since 1998. The other two universities offer Italian as a "minor" and the courses are chosen by about 200 students in each University. The effort to strengthen Italian teaching courses at the Jordanian Universities has been also pursued through special fundings obtained by the Italian MFA regarding:

- Sending books and teaching materials to the University of Jordan, Yarmouk University of Irbid and Al al-Bayt University of Mafraq.*
- A seminar which involved Jordanian and Italian publishing houses, translators and University teachers focusing on literary translation and diffusion. This event contributed to promoting further contacts, collaborations and projects between our Countries.*

¹⁰⁴ Oltre a queste tre università menzionate, l'italiano viene insegnato anche nella città di Zarka nei pressi di Amman, all'interno dell'**Università Hascemita**, sempre come corso *minor*. La gestione dei corsi è affidata a una "contrattista locale" (come vengono definiti questi docenti) di nazionalità italiana.

¹⁰⁵ Al momento, il corso di italiano è anche inserito come un prerequisito obbligatorio nel curriculum di Traduzione presso l'AUM (*American University of Madaba*).

• *A Seminar on “Teaching Italian Language with multimedia supports” took place at the University of Jordan, Amman, from 6 to 10 February 2011. The initiative, promoted by the Italian Embassy in Amman in cooperation with the University Al Al Bayt (Mafraq) was financed by the Ministry of Foreign Affairs and supported by the University of Jordan (Amman). The seminar was held by Italian guest Professors coming from the University for Foreigners in Perugia, one of the Italian centre of excellence for teaching Italian language to non-Italian-speaking students. The daily meetings held with Jordanian and Italian University counterparts were specifically aimed at exchanging views on the latest multimedia teaching techniques and at identifying projects of cooperation between the Universities involved through the conclusion of MoU, paving the way for fruitful exchanges of teachers, researchers, students as well as publications and information.”*¹⁰⁶

Andando più nei dettagli di quello che costituirà il *case study* della presente ricerca, nell’*Università Giordana* di Amman, l’insegnamento dell’italiano avviene presso la Facoltà di Lingue Straniere, nel Dipartimento di Lingue Europee. L’italiano è la lingua straniera più studiata dopo l’inglese, il francese, lo spagnolo ed il tedesco (seguono il turco e il cinese, quindi altre lingue, come il russo, il coreano, ecc.). Frequentano i corsi circa trecento studenti all’anno (secondo gli archivi dell’Ufficio Ammissioni e Immatricolazioni, il numero degli studenti, tuttavia, è andato diminuendo nel corso degli anni¹⁰⁷, e questo vale anche per le borse di studio, nonostante la domanda sia sempre tanta); oltre a quelli della Facoltà di Lingue Straniere, ci sono alcuni studenti che provengono da altre facoltà (architettura, farmacia, ingegneria, archeologia, ecc.). Nella sezione dedicata al corso di laurea in italiano nel sito del Dipartimento di Lingue Europee si legge:

“The Italian section was established in the year 1998, and has been since then one of the most successful at the department of European Languages of the University of Jordan. In first and second year of specialization, the Italian section starts offering the language courses to prepare the students for studying the advance courses: literature, tourism, economic, mass media, and other courses. Rationale - Arab countries import technology from and export more and more goods to Italian speaking countries. If we want these increasing economic relations to be a success, persons with a profound knowledge in Italian are a must. - The tourist industry will develop more and more in Jordan given its rich tourist attractions, whether it is its natural beauty or the historic

¹⁰⁶ http://www.ambamman.esteri.it/Ambasciata_Amman/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/Promozione+della+lingua+e+della+cultura+italiana+in+Giordania/Insegnamento_Lingua_Italiana.htm, consultato in data 15/11/15.

¹⁰⁷ Probabilmente per una modalità di valutazione di tipo *pass/ no pass* (promosso/ bocciato) che provoca una grande demotivazione tra gli studenti che, superato il primo anno di studi, devono sostenere un esame il cui superamento è condizione per poter accedere al secondo anno. Ci sono poi motivi di tipo professionale. Si considera l’attuale tasso di disoccupazione tra i laureati in genere (media nazionale 14% secondo i dati dell’UNRWA nel 2014), e quelli degli Studi Umanistici in particolare, fatto che spinge gli studenti a scegliere indirizzi a carattere scientifico e tecnico che offrono possibilmente più sbocchi lavorativi.

and cultural sites, which are very attractive for the educated Italian tourist. The tourist industry is going to be successful only with Italian speaking tourist guides and Italian speaking employees in hotels and tourist agencies. - **The presence of Jordanian nationals with a profound knowledge of the Italian language facilitates the commercial, cultural and scientific exchange between Jordan and the Italian speaking countries.** Components of the Study Plan¹⁰⁸: The Study Plan for the B.A. Degree in Italian and English Language and Literature consists of 144 credit hours Goals : 1. Maintain and develop distinctive education in Italian Language that enables every student to attain the highest level of professional and personal development which s/he can achieve. 2. Equip all undergraduates with knowledge, and with both practical and general transferable skills, to enable them to play a leading and creative role as professional Italian teachers, translators, government civil servants, tourist guides and private sector employees. 3. Graduate students able to conduct research and to enroll in postgraduate studies in order to meet the needs of the market for Italian speaking professionals. 4. Provide courses which offer breadth and depth in their subject matter in the various fields of Italian. 5. **Ensure that students acquire an understanding of their professional and ethical responsibilities and of the impact of cross-cultural dimensions on both the societal and global levels.** 6. Respond through its program to the needs of public and private sectors by providing the community with graduates with high standards and abilities to use the Italian language in professional fields like translation, business & economy, media, tourism and teaching. 7. Develop connections and relations with national, international and Italian organizations and institutions in order to exchange experiences. Fields of work: The graduates with the Double Major program can apply for a job in the following areas: - Teaching area - Translation area - Tourism area - Mass media area - Diplomatic services and embassies”.¹⁰⁹

E nella parte rivolta alla strategia si può leggere:

“- **MISSION:** Our mission can be summarized in our sincere desire to provide the society with highly qualified and skillful graduates mastering German, Italian and Spanish. **The knowledge and cultural exposure our students get opens the doors for them to pursue higher degrees or job opportunities in the fields of education, diplomacy, tourism, and translation.**

- **VISION:** The Department of European Languages is considered one of the most important departments at the faculty in specific and the university in general. We teach the Spanish, Italian and German languages and **through such knowledge we contribute to the academic and cultural national and international interaction.** Our students graduate with the ability to interact with various cultures and tolerate difference. **The students at our faculty are dedicated citizen capable of building cultural bridges between countries and peoples.**

- **GOALS:** To proceed in fulfilling our goals and in an attempt to develop the department we look forward to launch a translation Master Program in Spanish-Arabic and other masters programs that deals with the other languages that we teach at our department.”¹¹⁰

¹⁰⁸ Si veda l'appendice III.

¹⁰⁹

<http://languages.ju.edu.jo/Lists/DepartmentOverview/DepartmentOverview.aspx?ID=4&deptName=EuropeanLanguages> ; consultato in data 18/10/2015.

¹¹⁰ <http://languages.ju.edu.jo/Departments/DeptStrategy.aspx?DeptName=EuropeanLanguages> consultato in data 18/10/2015.

Nell'Università della Giordania insegnano tre professori giordani che hanno conseguito il dottorato in Linguistica Italiana in Italia, una contrattista locale italiana in possesso del *Master* "ITALS¹¹¹" e un professore che ha conseguito recentemente il dottorato in Italianistica presso l'Università di Udine (che, tra l'altro, è anche l'attuale Capo del Dipartimento di Lingue Europee). Al momento manca la figura del lettore ministeriale, che ha sempre rappresentato una parte indispensabile dello *staff* didattico. Vale la pena ricordare che l'Università della Giordania è dotata di un Centro di Documentazione della Cultura Italiana che risale a una ventina di anni fa, creato grazie alle donazioni fatte dalla Fondazione Agnelli e dal Ministero degli Affari Esteri italiano: un supporto prezioso per i primi anni del progetto pilota all'Università della Giordania, il cui successo dipende però in larga misura dalla risposta e dal coinvolgimento degli allievi. Presso il Centro Linguistico dell'Università è stato, inoltre, inaugurato una decina di anni fa un centro multimediale, dotato di *computer* collegati a *Internet*, materiale audio e video e testi cartacei. Si ricorda anche che in base ad un accordo tra l'Università della Giordania e l'Università per Stranieri di Siena che risale al 1996, ogni anno si tengono due sessioni dell'esame CILS¹¹² presso l'Università della Giordania, gestiti da un lettore ministeriale.

A livello di scuole private o associazioni culturali cito il Comitato di Amman della Società Dante Alighieri: un'associazione *non-profit* nata verso la fine del 2004 ed iscritta all'albo delle associazioni culturali della Giordania. Presso la sede, si tengono corsi trimestrali di italiano (tenuti da insegnanti di madrelingua italiana ed organizzati dall'Ambasciata situata a pochi passi dal Comitato) per adulti e di preparazione alla certificazione PLIDA¹¹³. La Dante, inoltre, offre la propria disponibilità a coinvolgere la comunità giordana nelle attività extrascolastiche predisposte per i suoi studenti (corsi di cucina, varie conferenze, *cineforum*, ecc.), nonché a mettere a disposizione degli studenti di italiano la propria biblioteca di circa 1600 volumi e materiale video:

"La Società Dante Alighieri, fondata nel 1889, è un Ente Morale senza scopo di lucro con sede centrale a Roma. Il Comitato di Amman è un'associazione non-profit, iscritta al registro delle associazioni culturali del Ministero della Cultura

¹¹¹ Italiano come Lingua Straniera.

¹¹² Certificazione di Italiano come Lingua Straniera.

¹¹³ Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri.

*giordano. È stata fondata nel 2004 con l'intento di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nell'ambito dello sviluppo dei Paesi dell'area del Mediterraneo e di valorizzare i punti di contatto tra la tradizione culturale italiana e quella giordana. È un prezioso punto di riferimento culturale e associativo per la comunità italiana residente nel Regno di Giordania e collabora con altre associazioni culturali affini a livello locale e nel mondo arabo. Le attività messe in campo dai volontari che operano nel comitato spaziano dai corsi di lingua italiana per adulti e bambini, ai corsi di lingua araba per stranieri e attività di aggiornamento per gli insegnanti; dalle rassegne di cinema ai cicli di conferenze di letteratura, arte, archeologia e attualità; dagli eventi musicali e di teatro alle attività ricreative sociali per adulti e bambini. La Dante di Amman collabora attivamente con l'ufficio culturale dell'Ambasciata non solo per le annuali celebrazioni della Settimana della Lingua Italiana nel mondo ma anche in ambito di **promozione dello studio dell'italiano in Giordania, degli studi universitari in Italia, dei corsi integrativi per i bambini italofoeni**. Il comitato è centro certificatore dell'esame PLIDA, ospita una biblioteca, che offre in prestito libri, riviste e film italiani, e presto aprirà un caffè letterario con un giardino dove si svolgeranno eventi e proiezioni all'aperto. Da settembre 2013 il comitato è membro del gruppo Eunic Jordan, organismo dell'UE a cui aderiscono gli istituti culturali nazionali.*"¹¹⁴

Una seconda realtà è il Collegio di Terra Santa di Amman, costituito nel difficile 1948¹¹⁵ dai frati francescani dopo la chiusura dell'allora più prestigiosa scuola di tutto il Medio Oriente (il Terra Sancta College di Gerusalemme) mettendo in risalto l'importanza di una buona educazione anche come azione pastorale verso le comunità cristiane locali. Presso il Collegio, a partire dall'anno accademico 2012-2013, l'italiano è diventato materia curricolare quale seconda lingua straniera negli ultimi quattro anni dell'istruzione obbligatoria e alla fascia di età dai 12 ai 15 anni. Il Collegio è stato il primo istituto scolastico privato in Giordania a proporre l'insegnamento della lingua italiana, garantendo in tal modo un importante contributo alla sua promozione. Gli studenti oggi iscritti al Collegio superano il mille: cifra importante nel Regno Hascemita, soprattutto se si tiene conto dell'impatto positivo che questa esperienza avrà nel creare una generazione consapevole dell'importanza della diversità per vivere in buona armonia e rispetto reciproci, senza certo escludere la possibilità di estendere l'iniziativa ad altre scuole giordane.

Secondo gli ultimi dati forniti dall'Ufficio Culturale dell'Ambasciata Italiana ad Amman, sono circa 1300 gli iscritti ai corsi di italiano offerti dalle Università di Amman, Mafraq e Irbid, cui si aggiungono i circa 200 giovani che seguono i

¹¹⁴ <http://amman.ladante.it/it/chi-siamo>, consultato in data 10/8/2015.

¹¹⁵ Anno che segna la spartizione della Palestina dopo la prima guerra arabo-israeliana.

corsi del locale Comitato della Società Dante Alighieri. Numeri che attestano la validità dei percorsi educativi offerti da queste istituzioni che hanno portato alla formazione di un numero significativo di laureati in lingua italiana.

5.2. FOCUS DELLA RICERCA: IL DELICATISSIMO NODO XENOFO-NAZIONALISTA-TRIBALISTA

Questa ricerca prende avvio da una specifica e personale esperienza: l'attività di studio e insegnamento della lingua e cultura italiana presso l'Università della Giordania (dal 2005 al 2012). Come insomma emerge da questa breve e certamente incompleta esperienza, non sono i soliti dati statistici a cui la ricerca ci ha ormai abituato, ma sono soprattutto gli atteggiamenti degli studenti e le scadenti scelte curriculari in questo ambito che evidenziano una scarsa, quanto inesistente, sensibilità educativa relativamente al tema dell'interculturalità. La prova è fornita dai ripetuti episodi di intolleranza, e addirittura di violenza, avvenuti all'interno del *campus* universitario negli ultimi anni. Gli scontri vanno soprattutto collegati alle pressioni verso le elezioni del Consiglio Studentesco, considerate un palcoscenico per mettere in mostra le influenze dei *clan*, oppure al comportamento delle ragazze in una società neo-patriarcale¹¹⁶ e autoritaria che vede nella violenza l'unica via per difendere l'"onore tribale"¹¹⁷. Un fattore assolutamente non irrilevante in un paese la cui storia è stata dominata da logiche di affiliazione tribale. A questi elementi si aggiunge la frattura ancora non sanata tra i cittadini di origine palestinese¹¹⁸ e i transgiordani che sta assumendo una dimensione sempre più allarmante. Un aspetto da non trascurare, considerata la notorietà dell'Università della Giordania e l'autorevolezza sociale che essa possiede, è la significativa incidenza di tali avvenimenti sulla popolazione (specialmente universitaria) di tutto il Regno. Ciò vuol dire che le tensioni spesso fuoriescono dai campus e finiscono per colpire anche le comunità locali.

¹¹⁶ Per approfondire questo tema, cfr. H. Sharabi, *Neopatriarchy: A Theory of Distorted Change in Arab Society*, New York, Oxford University Press, 1988.

¹¹⁷ Su questo argomento molto dibattuto mi limito a rimandare a Del Giudice Mimmo, *Il paese di Rania*, Roma, Armando Editore, 2010, che parla espressamente della Giordania come "un paese per tanti versi moderno, ma con un terribile punto oscuro: il delitto d'onore".

¹¹⁸ Secondo le stime internazionali, circa la metà della popolazione giordana sarebbe di origine palestinese, ed è palestinese persino la regina Rania di Tulkarem.

Quindi sembra improprio e fuorviante il tentativo di racchiudere la formazione universitaria entro schemi nazionalistici, in quanto in questo caso compito dell'educazione interculturale è, appunto, individuare i caratteri di tali comportamenti giovanili¹¹⁹ che rientrano perfettamente nell'ideologia egocentrica. Riguardo a questo fenomeno, Elizabeth Buckner (che nel 2014 ha conseguito il titolo di dottoressa di ricerca in *International and Comparative Education* presso la Stanford University) scrive:

“Mentre la Giordania tenta di costruire un sistema universitario all'altezza dei suoi ambiziosi obiettivi economici, gli scontri tribali nei campus restano un ostacolo insormontabile(...) Le università giordane stanno sperimentando un livello di violenza di quasi critico all'interno dei campus che minaccia non solo l'educazione degli studenti e il loro benessere, ma anche le aspirazioni del paese di costruire un sistema universitario in linea con la sua stessa retorica dell'economia della conoscenza (...) La violenza dei recinti universitari è andata crescendo negli ultimi anni: nel 2011, si sono verificati 58 scontri. Un balzo in avanti importante, dai 31 del 2010. Incidenti che mettono a rischio la reputazione della Giordania come esportatrice regionale di educazione superiore e insieme minano i suoi obiettivi più alti di costruire un sistema universitario competitivo a livello globale (...) Slegata dall'attività politica, la violenza è più direttamente riconducibile alle rivalità di gruppo, esacerbate dal tribalismo delle politiche di ammissione a livello nazionale e delle decisioni amministrative interne agli atenei (...) Che la Giordania non sia in grado di controllare quanto accade nelle sue cittadelle universitarie è anche sottolineato dalla dilagante tensione negli istituti di educazione superiore tra il desiderio di essere moderni ed egalitari e l'ipersensibilità tribale, che a volte permette agli studenti di aggirare le norme burocratiche (...) Le politiche di ammissione sono spesso viste come un fattore scatenante: garantiscono l'ingresso o le borse di studio ad alcuni studenti provenienti da certe tribù o da particolari zone del paese, attraverso politiche di inclusione elaborate conosciute popolarmente con il nome di “makarim”, il che comporta spesso che alunni con una preparazione accademica inferiore possano comunque essere ammessi alle università nazionali (...) Quando gli amministratori soccombono all'influenza dal tribalismo e ammettono di nuovo studenti considerati facinosi, non stanno solo mettendo a repentaglio la sicurezza degli altri studenti, ma anche la reputazione del sistema di studi superiori giordano, in pratica antepoendo i piccoli interessi di clan all'interesse generale di un'intera nazione.”¹²⁰

Non è inoltre privo di rilievo il fatto che i redattori dei curricula glottodidattici non possono non aver presente l'espressa menzione, contenuta nella strategia dipartimentale precedentemente citata, della prevista dimensione interculturale dell'insegnamento, il cui riferimento non può non essere stato intenzionale. E in

¹¹⁹ Come è noto, il 70% dei giordani (nel complesso pari a 6,5 milioni) ha meno di 30 anni.

¹²⁰ Articolo di Elizabeth Buckner – tr. It. Marta Ghezzi (a cura di), *Giordania. L'istruzione ai tempi delle tribù (e dei tabù)*, 3 aprile 2013, <http://osservatorioiraq.it/analisi/giordania-listruzione-ai-tempi-delle-trib%C3%B9-e-dei-tab%C3%B9>. La versione originale di questo articolo è apparsa nell'edizione del 14 aprile 2013 di Sada (Washington DC; Carnegie Endowment for International Peace, 2012).

questo clima di tensione locale e mondiale, l'educazione non può essere neutrale di fronte ai diversi atti di violenza. In questo senso, la didattica dell'italiano non può che subire fondamentali cambiamenti attraverso un sia pur non facile procedimento di sensibilizzazione sull'alterità. In un sistema che, come ripetuto, si è ridotto in un "campo di battaglia", occorre cominciare dai preliminari. Solitamente gli insegnanti di lingue straniere si soffermano quasi esclusivamente sulle differenze tra una cultura e l'altra, mentre sarebbe più utile mettere in evidenza le affinità interculturali per capire quanto i singoli valori siano condivisibili da altre culture, anche quelle presenti entro i confini territoriali di ciascun paese.

L'obiettivo di questa indagine, quindi, è quello di delineare alcuni tratti essenziali di quale sia il compito interculturale della didattica della lingua italiana in Giordania, in particolare con riferimento agli strumenti didattici, non quello di compiere un'analisi sui diversi approcci didattici. Per accertare se il percorso formativo sia interculturalmente orientato o meno, occorre procedere all'interpretazione complessiva delle componenti rilevanti. A questo fine occorre accertare se dal complesso dei soggetti coinvolti e dei materiali didattici emerge una chiara consapevolezza interculturale; indagine, questa di fondamentale importanza, in quanto, appunto, a causa dei diversi valori culturali, le teorie e le prassi didattiche devono essere adattate alla cultura locale.

Questo vale, in particolar modo, per le teorie glottodidattiche nate negli Stati Uniti e per le prassi glottodidattiche italiane largamente impiegate in Giordania. Non esiste un modo migliore di formare le persone, ma è necessario pensare soluzioni diverse a seconda del contesto culturale. I valori culturali che segnalano apertura verso l'alterità sono una condizione necessaria ma non sufficiente per la sensibilizzazione interculturale; sono altresì necessari curricula ben sviluppati e un clima didattico favorevole. L'esistenza di questa correlazione potrebbe non essere di buon auspicio per gli istituti universitari che in questa dimensione non danno buoni risultati. Nel mondo della globalizzazione, l'università deve dare un deciso contributo all'educazione interculturale dei propri studenti, introducendo elementi educativi pratici che vanno oltre la mera enunciazione verbale. Non può esserci reale contributo a tale scopo senza effettiva educazione interculturale che

condanna l'arroganza tribale e infatizza le competenze dialogali. La presente ricerca vuole insistere su questo conversare dove il binomio "lingua-cultura" è stretto.

Si incomincia dall'ascolto. Per ascoltare occorre sospendere il giudizio, e quindi instaurare uno spazio nuovo: quello dell'Altro. Se al momento questa conversazione manca in classe, essa deve essere ritrovata, poiché se gli insegnanti non ascoltano, opprimono. Volendo verificare l'esistenza dell'educazione interculturale nei curricula di lingue straniere, non va trascurata la profonda diversità della glottodidattica oggi rispetto al paradigma tradizionale. Il rapporto tra docente e discente è mediato da meccanismi che non sempre avvengono sul piano della consapevolezza. In questo caso, se non vengono dovutamente riguardati, possono generare effetti negativi sulle esperienze dello studente durante il percorso di apprendimento linguistico, inducendolo a scegliere un'altra specializzazione in altre Facoltà. Per rendere l'esperienza di apprendimento positiva, è quindi necessario prendere in considerazione questi fattori psicologici. Esiste una reciprocità, uno scambio tra maestro e studente assolutamente imprescindibile. Docenti e discenti devono collaborare fianco a fianco in rapporto di corresponsabilità per avviare a soluzione i problemi di questo Ateneo rendendolo un luogo di vera e propria interculturalizzazione.

Perché vale la pena aiutare gli alunni ad introdursi nell'avventura dello studio dell'italiano? Gli anni della laurea in lingua italiana possono rappresentare l'occasione perfetta per conoscere un'altra cultura straniera, oltre alla ben pubblicizzata cultura anglofona. Una buona competenza linguistica può rappresentare un fattore essenziale per accedere ad una nuova visione del mondo, altrimenti difficilmente comprensibile, permettendo altresì di sviluppare una sensibilità maggiore del tema dell'alterità. Si tratta, insomma, di un viaggio inconsueto e affascinante per chi vuole liberarsi dalla gabbia di una monocultura monolingua spazzando via stereotipi e luoghi comuni. In questo frangente la lingua italiana presenta i suoi pregi, così – per esempio – la letteratura italiana sarà utile per accedere alla storia del pensiero italiano ed europeo, la grammatica sarà funzionale alla conoscenza pragmatica di modi e tempi verbali, mentre la traduzione (la cui conoscenza specialistica è complessivamente poco diffusa fra i

professionisti giordani) darà la possibilità di confrontare due sistemi incommensurabili, e a volte intraducibili l'uno nell'altro. In questo senso la glottodidattica si pone dalla parte dell'intercultura come esperienza di dispiegamento dell'Altro, attraverso lo sviluppo di strumenti che consentono di generare nuovi spazi dialogali.

5.3. IPOTESI E DOMANDE DI RICERCA

A fronte dell'esistenza di una vasta letteratura sul tema della glottodidattica, non sono molti i contributi in merito al processo di apprendimento linguistico. Questo, però, comporta difficoltà nel comprendere l'insegnamento delle lingue straniere perché, senza esaminare gli aspetti connessi all'apprendimento, l'insegnamento è spesso considerato come un trasferimento di conoscenze dall'insegnante allo studente. In realtà l'apprendimento, in un'ottica psiconeuroanalitica, è un processo di estrema complessità che non può essere affrontato da un punto di vista unidirezionale. Guardare quindi al ruolo dello studente può dare un notevole approfondimento allo studio delle dinamiche della glottodidattica. L'idea di apprendimento è concettualmente differente dal riferimento all'assorbimento di conoscenze trasferite da un soggetto all'altro, in quanto l'apprendimento parte dall'assunzione che lo studente, attraverso la propria cognizione, corrisponde ad una serie di sollecitazioni organizzandosi internamente in relazione agli stimoli dell'ambiente mutante. Ciò porta a dedurre che l'apprendimento è un processo di costante adattamento, inteso come capacità di automodificazione strutturale che consente di evidenziare ciò che in qualche modo è già dentro dello studente. Ovviamente, però, questo processo può essere difficilmente generato quando lo studente avverte un sentimento di estraneità di fronte alle nuove perturbazioni e qui c'è il rischio che la propria mente si chiuda in se stessa, non accogliendo conoscenze e esperienze provenienti dall'esterno. Qualora il docente non sia cosciente di queste dinamiche cognitive, rischia di scoraggiare lo studente dallo studio di una lingua straniera. Il percorso formativo sarà piuttosto dominato dai freni inibitori nell'aprirsi verso uno nuovo spazio. Il docente deve avere pertanto l'abilità di saper stimolare il coinvolgimento culturale dello studente, consapevole del fatto che la qualità dell'apprendimento linguistico

potrebbe migliorare. Il risultato più scarso si ottiene dalla partecipazione passiva, vale a dire la formazione che non comporta riflessioni o discussioni interattive.

In questa ricerca, la mia ipotesi è che focalizzare l'attenzione sulla preparazione psico-cognitiva interculturale dello studente possa consentire di gestire l'apertura mentale autonomamente senza perdita della capacità programmatica decisiva per il successivo apprendimento linguistico. Semplificando una lunga serie di studi al riguardo, va qui ricordato come ogni individuo capisca soltanto ciò che è stato preparato a capire. La presente ricerca vuole analizzare quale possa essere il contributo glottodidattico all'educazione interculturale nelle classi di lingua italiana in Giordania, e per fare ciò bisogna rispondere alle domande seguenti:

- Quali fattori culturali vengono considerati parte della spiegazione linguistica?
- Come lingua e cultura, materna e straniera, sono in relazione tra loro e quali sono le condizioni che definiscono i limiti dell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Giordania?
- Perché sono stati selezionati certi elementi culturali e quali sono, nel caso dei materiali che caratterizzano le discipline maggiormente culturali, le dinamiche psicologiche, culturali o sociali che giustificano la selezione dei contenuti e le relazioni causali tra loro?

Tuttavia, occorre sottolineare che queste domande siano utili in senso provvisorio, e possono cambiare durante lo svolgimento della ricerca stessa.

5.4. METODI E PROCEDURE

Saper leggere i comportamenti e le azioni degli insegnanti/studenti di lingua italiana nell'ambito dell'istruzione superiore giordana è un elemento da non sottovalutare per raggiungere gli obiettivi strategici che mi prefiggo in questa mia ricerca e per il buon rendimento della stessa. Considerando quindi l'obiettivo dell'indagine (analizzare le interazioni culturali tra i soggetti in un contesto glottodidattico, con particolare attenzione alle modalità con cui si scelgono i

materiali didattici e si svolgono i processi di scambio interculturale), il caso di studio si è rivelato la miglior strategia da utilizzare per compiere questa ricerca.

Proprio perché si tratta di un fenomeno complesso intimamente legato al contesto in cui si manifesta, il *case study* risulta particolarmente appropriato viste le sue caratteristiche che non si basano soltanto su dati empirici relativi alla quantificazione di un fenomeno che caratterizza sostanzialmente i principali tipi di analisi quantitativa, ma permettono di indagare oltre il dichiarato, cogliendo gli aspetti qualitativi e subliminali. Chi si occupa di ricerca glottodidattica non può trascurare di studiare ciò che i diversi soggetti fanno dentro il sistema didattico nel quale operano, il comportamento insomma che essi tengono progredendo nel percorso di insegnamento/apprendimento. In particolare, chi fa ricerca ha la responsabilità di ideare una strategia di studio che, considerando la classe di lingua un'area in cui si creano relazioni tra diverse culture, possa fornire un quadro ragionevolmente chiaro dei principali attori e fenomeni che calcano la scena glottodidattica. Se la scelta del materiale didattico è fondamentale per fornire informazioni su temi specifici di particolare interesse interculturale, occorre chiedersi se la comunicazione esterna al libro e interna allo stesso sia quella coerente e corretta per il traguardo che ci si è posti. In questo modo, lo studio di caso diviene non una semplice collezione di dati superficiali del fenomeno, ma un processo approfondito di analisi che penetra in tutte le aree di sviluppo della persona e delle organizzazioni (politiche, sociali, educative, ecc.) tenendo conto delle quattro dimensioni che costituiscono la base del “Modello Integrale” di Ken Wilber delle così chiamate “Costellazioni Familiari e Sistemiche”¹²¹:

- *I* = individuale interno, il mondo interiore fatto di pensieri, emozioni, sensazioni e in generale di stati di coscienza
- *IT* = individuale esterno, il mondo di ciò che è osservabile, oggettivo e individuale: il mio comportamento, il rapporto con la realtà
- *WE* = collettivo interno, il mondo intersoggettivo, del gruppo con la sua cultura e i suoi valori

¹²¹ “Ognuno di noi è contemporaneamente parte di diversi sistemi a livello micro, meso, macro e mondo: il sistema psicofisico individuale, il sistema familiare, il sistema educativo, il sistema azienda, il sistema paese, l'eco-sistema, il cosmo, la dimensione spirituale. (...) Le Costellazioni Sistemiche sono uno strumento inestimabile per chiunque si occupi di relazioni d'aiuto, mediazione, counseling, coaching, consulenza organizzativa e formazione.” (tratto dal sito <http://integralconstellations.it/cosa-sono-le-costellazioni/> , ultima data di consultazione: 9/1/2016).

➤ *ITS* = collettivo esterno, il mondo interoggettivo dei sistemi e dei macrosistemi di cui siamo parte.¹²²

Wilber riassume queste quattro fondamentali prospettive per guardare ogni occasione in queste parole:

*“The four quadrants are four of the basic ways that we can look at any event: from the inside or from the outside, and in singular and plural forms. This gives us the inside and the outside of the individual and the collective. (...) These embedded perspectives show up as first, second, and third person pronouns. Thus, the inside of the individual shows up as “I”; the inside of the collective as “you/we”; the outside of the individual as “it/him/her”; and the outside of the collective as “its/them”. In short: I, we, it, and its.”*¹²³

La metodologia, quindi, indica quelle attività svolte per studiare i docenti/discenti della lingua/cultura italiana con l'intento di evidenziare fenomeni legati all'interazione degli stessi con il materiale didattico (in particolare, il libro di testo), al fine di comprendere meglio approccio, ostacoli e sentimenti, la cui rimozione o incentivazione possa migliorare il rapporto tra i soggetti coinvolti e la cultura materna o straniera. Questa analisi quindi è uno strumento della ricerca a cui può dare numerose informazioni e risposte. Alcune misurazioni statistiche sulla popolazione studentesca apportano informazioni e forniscono i percorsi degli studenti, che, quando esaminati in contesti circoscritti e definiti, forniscono la prevalenza di fenomeni (quanti frequentano gli studi italianistici, quanti laureati proseguono gli studi, quanti abbandonano il corso dopo essersi iscritti, ecc.). Troppo spesso, però, si tende ad interpretare in modo errato i dati forniti dall'analisi statistica di un *case study* (fatto in un determinato momento ed in una determinata popolazione) e a prendere decisioni errate per la generalizzazione analitica dei dati del fenomeno. Perciò, si ricorda che le osservazioni emerse dal contesto giordano devono essere comprese al suo interno.

Dunque, visto il numero di variabili interdipendenti in maniera complessa, ho scelto di andare in profondità in un caso singolo (quello dell'Università della Giordania), presente all'interno di un'ambientazione unica, invece di scegliere

¹²² *Ibidem.*

¹²³ Cfr. Ken Wilber, *The Integral Vision: A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*, Shambhala Boston & London, 2007, pp. 68-73.

casi multipli. In questo senso, la mia scelta non è basata su una logica di tipo statistico per quanto riguarda i criteri di campionamento rappresentativo.

Gli strumenti principali per conseguire gli scopi precedentemente indicati sono i seguenti:

- un sondaggio di curricoli, piani di studio e libri di testo validi all'Università;
- un questionario per gli insegnanti¹²⁴ volto ad ottenere dati personali e professionali pertinenti alle finalità della ricerca, nonché la loro opinione generale sulla potenzialità del libro di testo, la sua capacità comprensiva dei requisiti curricolari e le proposte per migliorare la situazione didattica interculturale;
- un questionario¹²⁵ per gli studenti.

Dato l'elevato numero di studenti partecipanti al sondaggio, si è ritenuto utile scaricare un programma gratuito e *open source* denominato *LimeSurvey*, in modo tale che gli insegnanti potessero diffondere il *link* in tempi brevi tra i propri studenti per accelerare la sua compilazione. Attraverso questa applicazione è stato possibile sviluppare un questionario con un'interfaccia *Web* semplice e intuitiva. Il programma ha inoltre permesso di controllare le risposte al questionario mentre era in fase di compilazione ed esportarle in formato *Excel*, il che ha permesso l'analisi statistica dei dati raccolti. Attraverso *LimeSurvey* è stato inoltre possibile attivare una funzione che permette agli studenti di sospendere la compilazione del questionario per poi riprenderla in un secondo momento (anche se, in realtà, la compilazione richiedeva poco tempo). Questo, in combinazione con l'anonimità garantita e la scelta della lingua inglese nella formulazione delle domande, ha invogliato gli studenti nei diversi livelli a collaborare. Inoltre, integrare domande aperte e chiuse ha presentato il vantaggio di produrre risposte più dettagliate e di fornire il contributo personale dei partecipanti. Riconoscere la variazione

¹²⁴ Si veda l'appendice II.

¹²⁵ Il questionario (si veda l'appendice 0) è stato sviluppato con il supporto tecnico della Dott.ssa Racha Ajami, Coordinatrice Esecutiva della casa editrice *Dar al Kitab al Arabi Academia International* a Beirut, e successivamente revisionato e pre-testato con l'ausilio della Dott.ssa Cerine Qaraqish, al fine di verificare la comprensibilità delle domande e la validità dell'intera struttura, URL: <http://yasmeenqaraqish.limequery.com/index.php/588696/lang-en>.

individuale è servito fondamentalmente ad ottenere giudizi, atteggiamenti ed espressioni di sentimenti senza costringere il soggetto a rispondere entro i limiti determinati dal questionario.

L'indagine presenta in maniera distinta i risultati ottenuti con strumenti diversi, per cui, ad un primo impatto, può sembrare che si tratti di uno studio basato sull'analisi statistica di un caso. In realtà tutti questi metodi sono connessi tra loro, avendo come obiettivo focale le singole relazioni che i soggetti hanno sviluppato con l'Altro, motivo per cui lo studio può essere considerato come basato su un unico caso, ma con soggetti e strumenti integrati.

5.5. SOGGETTI COINVOLTI

Lo scopo dei due sondaggi è quello di capire quali siano le opinioni delle persone riguardo al tema dell'alterità. Per esempio, essi aiutano a comprendere la percezione delle persone relativamente alle immagini dell'Altro presenti nei materiali didattici, alla cittadinanza globale, alle conseguenze che essa comporta e a chi è responsabile di costruirla.

La ricerca si basa sulla consapevolezza che l'enorme intolleranza nei confronti del "diverso" che sta caratterizzando le nostre società è prima di tutto un ostacolo concreto alla lotta globale contro la xenofobia, sia all'interno dell'Europa sia nei paesi in via di sviluppo. Il progetto si rivolge agli insegnanti/studenti della lingua italiana all'Università della Giordania con l'obiettivo generale di promuovere dei modelli di formazione consapevoli e responsabili, nonché suggerire delle buone pratiche educative per prevenire la categorizzazione preconcettuale degli "altri", soprattutto tramite il rilievo posto all'istruzione universitaria.

Perciò, è di vitale importanza avere una rappresentanza nel settore glottodidattico, compresi gli amministratori e i decisori universitari, i docenti, i lettori e gli studenti che possano potenzialmente diventare dei mediatori e operatori interculturali nel mondo più critico che ci attende all'orizzonte. Se occorre sviluppare soggetti preparati a dare risposte ai problemi sempre maggiori e più complessi del mondo, è necessario a questo punto porre la questione di come

possa e debba essere cambiato il sistema educativo per essere all'altezza di uno sviluppo a misura globale. Sono ovviamente le persone a rendere possibile questa riforma interculturale, senza il quale l'educazione servirebbe a ben poco, almeno per la vita futura dell'università in quanto tutelatrice dei beni culturali.

5.6. STRUMENTI E FASI

Al fine di raccogliere i dati relativi al caso oggetto di studio, ho usato molteplici fonti informative. Del resto, la complessità dell'argomento implica la necessità di utilizzare diversi strumenti per la raccolta dei dati affidabili:

- Osservazione partecipante (avendo vissuto personalmente all'interno del contesto);
- Questionari con risposte chiuse ed aperte;
- Documenti: piani di studio, sillabi, dispense, manuali, libri di testo, esami, ed altri materiali prodotti o utilizzati nel processo didattico;
- Archivi;
- Interviste.

Come si è avuto modo di evidenziare precedentemente, le tecniche di raccolta e analisi dei dati qui si intrecciano e si sovrappongono durante tutta la ricerca legando in modo interattivo il mondo teorico con quello empirico. Di conseguenza il presente processo di ricerca non procede in fasi ben distinte né dal punto di vista cronologico né concettuale. Attraverso un approccio analitico, si è iniziato dall'osservazione partecipante e dall'interpretazione del caso di studio selezionato, studiando il processo di implementazione delle strategie d'interculturalizzazione dei curricula di italiano in Giordania attraverso pratiche, documentazioni, fenomeni di tipologia espressiva e comunicativa dei soggetti coinvolti che porteranno eventualmente alla costruzione di un nuovo contesto di apprendimento denominato "contesto interculturale"; sono stati quindi analizzati gli elementi e strumenti che contraddistinguono tale contesto universitario. Inoltre, sono stati esplorati nelle risposte degli insegnanti coinvolti i tipi di identità – sia professionale che culturale - che vengono adottati o imposti all'interno

dell'ambiente educativo. Procedendo attraverso una metodologia induttiva in cui la conferma dell'ipotesi circa la realtà osservata sarebbe possibile solo dopo la verifica, ho adottato le seguenti fasi (non nettamente distinguibili nel corso della ricerca) per lo svolgimento della ricerca: a) Una fase dedicata all'esplorazione teorica per la costruzione di concetti e dimensioni che orientano il primo approccio al corpus di ricerca; b) Una seconda fase di contestualizzazione del caso giordano con relazione alla specifica problematica di interculturalizzazione dell'ambiente glottodidattico; c) Una terza fase di interpretazione delle diverse dimensioni che lo caratterizzano secondo l'osservazione partecipante e l'interpretazione strutturante degli indicatori emersi dal discorso; d) Una quarta fase completata dall'analisi dei risultati nel contesto culturale giordano: questionari online, interviste e in fine *report* di chiusura delle implicazioni e proposte per il miglioramento della comunità di apprendimento in ottica accademica globalizzata.

5.7. I LIMITI DELLA RICERCA E L'AFFIDABILITÀ DEI RISULTATI

Lo studio dei livelli di consapevolezza interculturale degli operatori del settore glottodidattico nel contesto universitario giordano presenta diverse difficoltà dovute alla mancanza quasi totale di un processo valutativo continuo del sistema educativo, alla casualità e alla lacunosità dei dati, confrontabili a livello nazionale o internazionale, sulla formazione degli insegnanti e sulle competenze interculturali degli stessi, alla mia difficoltà di interpretare il codice di comportamento e le altre manifestazioni del pensiero a forte impronta tribalistica. Questi vincoli tribali non devono essere immaginati come concetti puramente astratti e identitari, ma sono strettamente collegati alle aggressioni o alle violenze che da loro conseguono e possono essere utilizzati per definire il contesto culturale. A questo si aggiunge la frammentarietà della mia conoscenza degli strumenti di analisi psicologica ed in particolare della psicologia sperimentale e delle relazioni tra certi tipi di condizioni ambientali e certi tipi di risposte verbali e comportamentali.

Per un'analisi completa che valuta l'efficacia della glottodidattica sulla riduzione dei sintomi xenofobici, occorre seguire i soggetti per anni (una cosa difficile, se non irrealizzabile, almeno nell'arco temporale qui preso in esame), in modo da poter controllare l'evoluzione dei casi manifesti o sospetti e affiancare alle ipotesi basate sui singoli episodi anche la valutazione dei comportamenti impropri emersi nel corso del tempo. Purtroppo, l'intervento a livello universitario sembra avere dei risultati limitati e comunque non tale da poter avere un effetto preventivo. In particolare nel contesto giordano, non ancora molto aperto alla ricerca interculturale, non ho potuto disporre di un vasto repertorio di analisi empiriche (rispetto a quanto possa fornire un territorio con anni di esperienza e ricerche alle spalle) da cui attingere per elaborare criteri metodologici preferenziali.

PARTE III: DISCUSSIONE DEI RISULTATI E
SUGGERIMENTI OPERATIVI

CAPITOLO 6. DATI E RIFLESSIONI FINALI: RIPENSARE LE PRATICHE GLOTTODIDATTICHE NELLA SOCIETÀ GIORDANA

“(...) L’italiano gode di sana vita, si è detto, l’italiano è la quarta lingua studiata nel mondo. Sono ottime notizie che non possono che inorgogliarci. Ma dai nostri confini non arrivano informazioni altrettanto positive. (...) Qual è lo stato della nostra lingua nelle zone del confine, nel luogo del congiungimento con l’altro? Un confine che oggi troviamo anche all’interno delle nostre realtà che sono sempre più multiculturali e multilinguistiche, sempre più complesse da gestire in termini di relazione, anche dei valori linguistici. (...) La sfida della globalità rappresenta per l’italiano un’opportunità per rilanciarsi, scrollandosi di dosso il complesso della inferiorità numerica. (...) Di fronte ai processi di globalizzazione tutte le lingue nazionali sono minoritarie. (...) L’obiettivo - partendo tanto dalle differenze esistenti in quest’area quanto dalle importanti affinità di storia, di cultura e di interessi che la caratterizzano - è di riuscire a individuare percorsi che consentano alla lingua italiana di farsi nuovamente veicolo di conoscenza e di dialogo reciproci e reti per concrete iniziative comuni.”¹²⁶

Troppo spesso le riflessioni sulla glottodidattica hanno limitato questa disciplina all’ambito della realizzazione della lingua come “prodotto preconfezionato” (un testo, una regola o una *performance* in una data lingua), con una connotazione senz’altro meno nobile nei confronti della cultura. Con l’emergere di nuovi curricula universitari sempre più centrati su tematiche legate alla globalizzazione¹²⁷, l’interesse per l’interculturalità è crescente ed è al centro dei processi di riforma dell’insegnamento delle lingue straniere specialmente nei paesi europei che tendono ad armonizzare i loro sistemi universitari.

D’altro canto, gli istituti di istruzione superiore in Giordania devono affrontare sempre di più sfide enormi per poter formare gli studenti in un modo intellettualmente e culturalmente aperto e stare al passo con una dinamica della conoscenza caratterizzata da una sovrapposizione innovativa e globalizzata. L’approccio interculturale nell’insegnamento è diventato una possibile risposta a queste sfide. I risultati dell’indagine attuale hanno rilevato che la maggior parte dei curricula universitari indicano la formazione interculturale nella loro missione

¹²⁶ http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf consultato in data 9/2/16.

¹²⁷ Per maggiori approfondimenti sul rapporto tra pedagogia e globalizzazione, si rinvia a Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

dichiarativa. Eppure la specificazione dei risultati previsti dal processo d'interculturalizzazione è perlopiù generica e vaga, con gli obiettivi formativi vagamente riferiti al “coltivare competenze interculturali” o “creare cittadini globali” spesso senza dare ulteriore significato a queste frasi o spiegare le modalità con le quali si intende raggiungere questi scopi. Molto spesso le università giordane tendono a dare prova della riuscita dei loro programmi d'interculturalizzazione in termini numerici: citando per esempio il numero degli studenti che proseguono gli studi all'estero, oppure quello degli studenti internazionali che frequentano i propri atenei, o il numero dei corsi eseguiti in lingue straniere o da docenti stranieri, e così via. Anche se questi numeri costituiscono un elemento importante per la valutazione, i numeri da soli non indicano necessariamente il raggiungimento di significativi risultati. Offrire diversi corsi di laurea in lingue straniere non basta per rendere tale università un luogo d'interculturalità.

Un risultato significativo degli sforzi in questo senso, a mio avviso, è lo sviluppo di studenti interculturalmente competenti. Tuttavia, sono poche le università che dedicano la dovuta attenzione riguardo allo sviluppo delle competenze interculturali come il massimo degli obiettivi. Questa mancanza di specificità nella definizione delle competenze interculturali all'interno dei curricula è probabilmente riconducibile alla difficoltà di identificare i componenti specifici di questo concetto complesso. E ancora meno sono gli istituti che hanno designato metodi per l'individuazione e la valutazione delle competenze interculturali relativamente sia agli insegnanti che agli studenti universitari.

Questo capitolo intende offrire, nel suo complesso, una panoramica che consente di vedere fino a che punto la Giordania abbia agito in base alle misure generali di inculturalizzazione dei curricula. Nei paragrafi seguenti, quindi, saranno ampiamente illustrati i risultati della ricerca condotta con l'obiettivo di sviluppare una cornice empirico-descrittiva all'interno della quale studiare la relazione tra lingua e cultura nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana

utilizzando i questionari per far esplicitare ai docenti/discenti¹²⁸ di italiano la propria idea dell'Altro.

6.1. ANALISI DEI DATI E POSSIBILI IMPLICAZIONI

“(...) the learner’s motives, emotions and attitudes screen what is presented in the language classroom. (...) This affective screening is highly individual and results in different learning rates and results.”¹²⁹ (Dulay, Burt and Krashen 1982)

Il percorso di apprendimento della lingua italiana all'Università della Giordania e le fasi che lo precedono comportano per gli studenti l'impiego di energie dal punto di vista sia psicologico che cognitivo. Conoscere percezioni, aspettative, necessità che caratterizzano lo studente durante questa esperienza, può rivelarsi utile per coloro che si occupano di glottodidattica, perché consente di individuare fattori critici che permettono di trasformare i propri studenti in agenti attivi nel processo di interculturalizzazione prima, e in cittadini globali bilingui poi. La motivazione, *inter alia*, può essere ritenuta uno di tali fattori, in quanto condiziona in gran parte le scelte e gli atteggiamenti dell'individuo. La comprensione della dimensione emotiva dei processi implicati nell'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti giordani può avere finalità didattiche, ovvero migliorare le tecniche di insegnamento della lingua italiana nei programmi universitari impartiti in Giordania.

6.1.1. MOTIVAZIONE E PREPARAZIONE SCOLASTICA

“Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student

¹²⁸ Il numero totale di persone che hanno compilato i questionari è 130, tra cui 125 studenti/*alumni* e 5 insegnanti (a cui va il mio ringraziamento). Un campione non certo risolutivo ma indubbiamente indicativo per avere uno spaccato degli atteggiamenti e dei comportamenti nei confronti dell'Altro. L'indagine è stata condotta via *web* nel periodo che va da ottobre a novembre 2015.

¹²⁹ Cit. in Brian Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*, op. cit., p. 11.

*achievements. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions.*¹³⁰

Sotto il profilo della composizione per livelli di studio¹³¹, nel campione si registra una certa concentrazione nella fascia dei laureati nel periodo 2006-2015 (circa la metà): anche gli studenti del primo anno risultano ben rappresentati (circa il 20%). Al contrario, la fascia meno rappresentata, sembra essere costituita dagli studenti del secondo, terzo e quarto anno¹³² che rappresentano nell'insieme quasi il 30% del campione. La presente indagine ha evidenziato la presenza di analogie e differenze nelle percezioni culturali delle persone in base al loro livello di studio (considerando anche l'anno accademico in cui sono iscritte) e alla partecipazione o meno a programmi di mobilità internazionale quali *Erasmus*. I giovani dotati di qualifiche di istruzione *post-lauream*, quelli che affermano di aver trascorso un periodo all'estero a fini educativi e quelli che frequentano attualmente gli ultimi due anni della laurea quadriennale sono coloro che più spesso dimostrano una certa dimestichezza con il tema dell'alterità. Questo già dimostra il ruolo cruciale dell'apprendimento delle lingue straniere nel definire l'orientamento culturale degli individui. Le lingue straniere sono la spinta, la motivazione profonda che porta a capire ciò che è meglio nelle culture altrui. Le lingue sono l'essenza della diversità della specie umana; senza la capacità di dialogare tra le diverse popolazioni del pianeta non ci sarebbe nessuna forma di scambio culturale. Ovvio, perciò, considerare l'apprendimento linguistico una caratteristica che permette di conoscere meglio l'alterità, una forma evoluta di sensibilità culturale. A questo punto ci si domanda in che modo le lingue straniere influenzino i vari livelli¹³³ della consapevolezza interculturale. Le risposte emergono analizzando i

¹³⁰ Dörnyei Z., *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 65.

¹³¹ Questo fattore si è ritenuto cruciale nel definire i diversi livelli di consapevolezza interculturale nei soggetti. Ai partecipanti all'indagine non è stato richiesto di specificare il proprio sesso né la propria età, poiché sono irrilevanti - considerando il tema della ricerca - nel mettere in luce differenze significative, mentre il livello di studio risulta più discriminante.

¹³² La durata legale del corso di Laurea in Italiano ed Inglese (Lingua e Letteratura) presso *The University of Jordan* è di quattro anni.

¹³³ Si possono formulare tre livelli di competenza interculturale: "quello delle **attitudini verso l'interculturalità** e l'esposizione alla diversità culturale. Il livello successivo, quello della **scoperta del mondo interculturale** e la modulazione degli input. Il terzo livello, quello del **trasferimento delle proprie esperienze interculturali nella vita reale.**" Cfr. Lucija Čok, *L'educazione interculturale nell'insegnamento delle lingue. Applicazioni di alcune ricerche all'Università del Litorale (Slovenia)*, Udine, European Universities Network on Multilingualism (EUNoM), 2010, p. 7.

meccanismi che sono alla base del mutamento culturale dell'apprendente e le conseguenze psicologiche e comportamentali che ne derivano.

Lungo il cammino educativo di uno studente di lingue straniere, attraverso i vari processi di interculturalizzazione, fa la sua comparsa la facoltà di attribuire valore concettuale ai contenuti che vengono offerti dal curriculum. La capacità di dare un valore rappresenta la maturazione culturale di un individuo, la sua capacità di negoziare i significati e rivalutare il mondo socio-culturale che lo circonda. È una facoltà indispensabile per la crescita culturale e, nella specie umana, si avvale anche dei contributi linguistici. Le lingue imparate, infatti, riassumono la complessità dello stato psico-linguistico di ogni soggetto. Questo stato emotivo interviene, con un ruolo più o meno rilevante, nei processi di filtrazione delle idee ritenute eterogenee. Ne consegue che la varietà di lingue che un individuo è capace di imparare riflette l'atteggiamento di apertura nei confronti della diversità culturale. Nel caso dello studente, per esempio, imparare una lingua straniera richiede la capacità di adattarsi al contesto socio-culturale che essa propone. Volendo semplificare, basta sottolineare che non si apprendono le lingue di per sé, ma piuttosto le sfumature culturali evocanti cambiamenti nella percezione dell'Altro. L'identità e la diversità sono intrinseche alla lingua come lo sono nella natura umana.

La questione delicata è costituita dal fatto che mentre la tendenza umana si inclina verso l'apertura mentale, altre circostanze, come ad esempio l'educazione scolastica e familiare o la necessità di adattare la propria modalità di comunicazione e relazione a quella della realtà sociale in cui si cresce, spingono in direzione opposta. Vi è quindi il tentativo, all'interno di una società autoritaria come quella giordana, di stigmatizzare la diversità coltivando un atteggiamento discriminatorio nei confronti delle culture altrui e, di conseguenza, nei confronti delle lingue che gli altri parlano. In questo contesto, la politica scolastica è un aspetto di grande rilevanza dal punto di vista sociale, educativo e culturale, sollevando un certo numero di questioni fra cui quelle legate alla pluralità linguistica e alla consapevolezza interculturale della società civile. Ciò implica

una particolare attenzione anche per i flussi migratori¹³⁴ che rappresentano un impulso aggiuntivo per lo sviluppo dell'interculturalismo in Giordania. Il governo giordano farebbe bene a prendere esempio dai paesi limitrofi e studiare le strategie d'integrazione per evitare che le tensioni sociali e le forme di intolleranza arrivino sull'orlo del baratro per reagire.

“A total of 1,200 citizens were interviewed as part of the national sample, along with opinion leaders. Out of those contacted by pollsters, 98 per cent responded. (...) Some 90 per cent of the national sample said they watched, heard or read about violence at universities, and consequently attributed such behavior to regional and factional intolerance, gender differences, and lack of awareness in addition to discrimination, favoritism and nepotism. In order to resolve such issues in the future, 23 per cent said law enforcement must be tightened, with 17 per cent arguing that increasing awareness and education would help solve the social problems that caused the violent outbursts at national universities recently. Meanwhile, 13 per cent believe that by reducing gender discrimination and differences, the risks of such events happening would be decreased.”¹³⁵

È questa l'atmosfera che si respira in Giordania in questi anni critici. Un'atmosfera che mostra come la xenofobia si stia rafforzando. Un fatto inquietante, perché la coesione e l'armonia del tessuto sociale è un elemento fondamentale per il funzionamento del sistema Paese. Sono i peccati dei “discorsi dell'odio” dei fondamentalisti, ma il fatto che si stiano avviando i processi che hanno il compito di promuovere i valori dell'umanità dà fiducia e fa pensare che quelli in arrivo siano giorni migliori. Questa missione intergrata chiede di riesaminare anche l'impatto dell'insegnamento delle lingue straniere sul “codice etico” della società giordana, tenendo in considerazione i particolarismi di una specifica realtà geografica, nazionale e culturale.

¹³⁴ “Scrivendo sul New York Times, Marisa L. Porges afferma che «in un Paese a lungo considerato tra i più stabili della regione (...) i problemi socio-economici sono più che preoccupanti (...) I giordani stanno cominciando a pensare che il loro Governo (e la comunità internazionale) stia aiutando i profughi siriani a loro spese. Benché queste tensioni non abbiano ancora causato disordini o violenze su larga scala, osservatori locali temono che ciò possa verificarsi (...) e quindi i profughi possano causare una nuova Primavera araba in Giordania. Tale agitazione sarebbe devastante».” New York Times – 17/3/14 – Marsia L Porges, Cit. in <http://acs-italia.org/wp-content/uploads/GIORDANIA1.pdf>, ultima consultazione in data 22/2/16.

¹³⁵ <http://www.jordantimes.com/news/local/majority-jordanians-call-end-syrian-refugee-influx>
Articolo: *Majority of Jordanians call for end to Syrian refugee influx*, scritto da Khaled Neimat - 15/4/13, consultato in data 12/12/16.

6.1.1.1. PARADIGMA SOCIALE E SCOLASTICO MONOLINGUE

Il ruolo dell'Università è essenziale. Nonostante ciò, il problema è che l'intercultura è un vasto fenomeno che copre un numero quasi infinito di fattori contestuali. Senza dubbio, per i motivi storici e sociali descritti brevemente nel capitolo precedente, l'educazione interculturale in Giordania è un processo che va elaborato nel tempo, tanto dal punto di vista del governo, della scuola, come del nucleo familiare. Per creare una società inculturalmente consapevole, occorre per prima cosa formulare un sistema educativo costruttivo in modo che i cittadini acquisiscano a poco a poco una predisposizione ad imparare dalle altre culture per arricchire la propria, superando i pregiudizi e i condizionamenti culturali che ancora imperano sulla mentalità orientale, e particolarmente in quella tribale. Sarebbe irrealistico per i docenti universitari tentare di trasformare i propri studenti in agenti interculturali da un giorno all'altro. La consapevolezza interculturale è il risultato di una catena di valori che coinvolge diversi attori della società. Affinché si possa incrementare la ragionevolezza delle persone, è necessario che tutti gli elementi della catena funzionino al meglio adeguandosi ai nuovi cambiamenti del mondo. In questo senso, l'educazione interculturale si converte in un tema di politica istituzionale. Non può esistere un'educazione interculturale se non su un piano trasversale ed integrale che si basa principalmente su un vero processo di riforma scolastica. La lingua non è solo forma linguistica, come già detto, ma anche e soprattutto culturale. E imparare una lingua straniera consiste evidentemente in una nuova presa di visione più ampia, mediante un vero e proprio cambiamento interiore.

Sebbene il repertorio delle lingue riconosciute che affiancano l'arabo – come le tante lingue immigrate e di comunità¹³⁶ – sia vario e vivace, si può descrivere la popolazione del Regno Hascemita come monolingue, per effetto di una politica ritardataria e inefficiente nei confronti dell'integrazione delle lingue straniere. La democrazia linguistica è qualcosa che si acquisisce faticosamente anche nelle realtà europee plurilingui, e lo è a maggior ragione in Giordania, dove il

¹³⁶ Tra cui: il circasso (adyghé), l'armeno, il cabardino, il ceceno, il domari, ecc. Per approfondire, si consulti il sito: <http://www.ethnologue.com/country/JO/languages>

bilinguismo non è affatto scontato¹³⁷. Questo perché la comunicazione tra le diverse comunità¹³⁸ con le rispettive lingue non è qualcosa che evidentemente viene difesa quanto e come si dovrebbe, quanto e come sarebbe nell'interesse pubblico. Si tratta di un discorso molto complesso che coinvolge innanzitutto l'educazione, l'istruzione fin dai livelli primari. Solo recentemente, la riforma del sistema educativo attuata dalla Giordania nel 2001 ha reso obbligatorio l'insegnamento della lingua inglese a partire dalla prima elementare (facendo abbassare l'età minima per apprendere una lingua straniera a scuola da 10 a 6 anni). Tuttavia le critiche rimangono numerose e sono dettate principalmente dalla struttura e dal funzionamento della scuola giordana. Questo ritardo è abbastanza grave se pensiamo che la scuola, luogo della costruzione collettiva della formazione primaria e della cultura di riferimento, ha l'obbligo di dotarsi di strumenti adatti per poter facilitare questa crescente dinamica di globalizzazione culturale: in cima ai quali ci sono le lingue straniere.

*“While all new theories of language acquisition are based on meaningful communication through which students can acquire English as a second language without translation or focusing on grammatical principles and rules, “grammar translation method” is still the only popular method used in public schools and even at universities in Jordan. The “grammar translation method” does not provide any practice of English as a second language. It maintains the mother tongue of learners as the reference in the process of learning the foreign language. It focuses on reading and writing, and ignores speech. Therefore, most students in public schools find difficulty in expressing themselves in English.”*¹³⁹

Non c'è dubbio infatti che la qualità dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche è chiaramente un fattore vitale sia per la produzione culturale e scientifica sia per la costruzione dell'immaginario collettivo, soprattutto nel momento in cui la scuola si deve corredare di più modelli a cui far riferimento in materia di lingua e cultura. Il ruolo della scuola può presentarsi a questo punto

¹³⁷ Per una visione globale della connessione tra i fattori inerenti al plurilinguismo e al famoso “cycle of language shift”, cfr. Haugen Einar, *Language problems and language planning: the Scandinavian model*, in Peter Hans Nelde (ed.), *Languages in contact and conflict*, Wiesbaden, Steiner, 1980, pp: 151-157.

¹³⁸ Si veda l'appendice IV: *The Levant (Al-Sham): Linguistic Composition*.

¹³⁹ Articolo di Mona Smadi*, *Education in Jordan — general overview*, The Jordan Times, 8/4/2013, URL: <http://www.jordantimes.com/opinion/mona-smadi/education-jordan-%E2%80%94-general-overview> (*L'autrice è professoressa assistente presso l'Università applicata di Al-Balqa, con interesse professionale nell'educazione della prima infanzia, letteratura per l'infanzia e programmi e metodi di insegnamento della lingua inglese).

come uno dei primi elementi di interculturalizzazione degli individui, che si inserisce in un quadro più ampio: quello della cooperazione istituzionale a tutti i livelli territoriali. Forse questo è il vero segno che qualcosa sta cambiando nella società giordana e nei suoi rapporti con il mondo globalizzato.

Relativamente al ruolo della scuola, ai partecipanti è stato chiesto di dichiarare la propria opinione personale riguardo all'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole pubbliche giordane e, come mostrato dalla figura 5, la maggior parte del campione (il 56%) ha espresso un giudizio negativo, mentre il 25% si è invece dichiarato abbastanza soddisfatto dal livello di preparazione scolastica in materia di lingue straniere. Questo dato conferma il nesso tra una migliore formazione scolastica e il rendimento universitario. Non sorprendono dunque anche la minor propensione da parte degli studenti a continuare l'apprendimento linguistico e a guardare alle lingue straniere come possibili risorse interculturali ed, in generale, un atteggiamento maggiormente negativo e critico verso le prospettive future dei corsi universitari in lingue straniere. C'è da domandarsi allora come possa un progetto scolastico interculturale definirsi senza tener conto delle lingue straniere come un prerequisito indispensabile nel dibattito interculturale. Contrariamente alla semplice scolarizzazione che passa attraverso la trasmissione di informazioni veicolanti *cliché* in un ambito educativo tradizionale, con il termine interculturalizzazione si vogliono intendere i processi pedagogici che determinano la formazione o il cambiamento di atteggiamento derivante dal ragionamento di tipo globale, dall'acquisizione di competenze linguistiche e dalla conoscenza di culture altre con lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica ai vantaggi della diversità, partendo dagli alunni della scuola dell'infanzia e primaria. Solo questo può davvero portare alla salvezza del Paese.

“Over the years, there has been much talk about reforming the education system in Jordan, but less action. Reform in education is desperately needed. A deep and honest look into what kind of citizens we want our education system to produce is required. Students can memorise facts and figures related to engineering, biology, chemistry, etc., but that is not enough to develop a prosperous and thriving society. We need an education through which students are able to connect the facts they learn about to the real world, which helps them innovate and understand social responsibilities, ethics and values. We need quality education, starting in the primary schools and going on up

*through universities, that helps students develop critical thinking and eventually liberates their minds.*¹⁴⁰

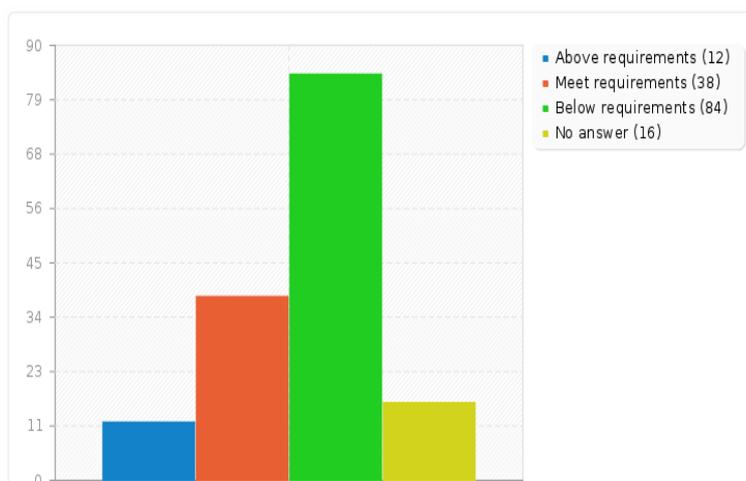


Figura 5. *Do you think most schools in Jordan provide a sufficient preparation for studying foreign languages at university level?*

Un altro aspetto sociale su cui bisogna soffermarsi riguarda il tema dell'educazione familiare. In Giordania, l'insegnamento delle lingue straniere a livello universitario può considerarsi una nuova tendenza culturale che mette in discussione le diffuse convenzioni stereotipate che lo trattano come una disciplina al "femminile", senza prospettive occupazionali future, e che si rivolge esclusivamente alle persone con mediocri abilità intellettuali, le quali nell'immaginario collettivo sembrano coincidere con chi ha una bassa media scolastica o chi è destinato a fare la casalinga. Questo è un ulteriore esempio di discriminazione sociale nell'educazione che è rappresentato dalla più bassa adesione dei maschi ai corsi di lingue straniere. Benché già esistano differenze sociali importanti tra donne e uomini (gli uomini assumono ruoli nettamente superiori a quelli delle donne nella società giordana), è stato notato che tale disuguaglianza è ancora più significativa nell'ambito universitario. Ciò può essere spiegabile sia con la minore cultura di apprezzamento per gli studi umanistici e linguistici considerati marginali o precari nella prassi lavorativa, sia con una maggiore difficoltà delle istituzioni ad attirare con l'offerta formativa l'"intelligenza maschile". In generale, per fronteggiare certi stereotipi, nel cui quadro si inscrivono anche fenomeni culturali ed economici, è necessario che gli operatori nell'istruzione superiore pubblica si mostrino sempre più competenti e

¹⁴⁰ *Ibidem.*

flessibili in termini culturali. Per fare un esempio concreto, con riguardo alla promozione del plurilinguismo dei giovani, il sistema universitario giordano, grazie al rapporto di collaborazione che è riuscito ad instaurare con le diverse rappresentanze diplomatiche straniere presenti nel Paese, ha promosso l'attivazione, presso diverse università giordane, dei lettori di lingue straniere. Tuttavia, lo sforzo messo in atto per diffondere l'insegnamento delle lingue straniere, inteso come tema interculturale destinato a favorire una nuova cultura della diversità che pone al centro della sua azione i modelli differenti di culture dal punto di vista multi-linguistico, richiede la presenza di un coerente sistema di valorizzazione di tutti gli attori sociali.

L'ingresso all'università coincide per il giovane con il completamento di un processo di maturazione (all'età di 18 anni), in cui naturalmente la concezione della maturazione viene ad assumere un particolare atteggiamento – frequentemente conflittuale – di rivendicazione dei propri diritti, il godimento dei quali non è automaticamente concesso dagli altri membri (di solito maschi) della famiglia. Il giovane è spesso nella cultura giordana sottovalutato circa le sue possibilità di farsi carico di responsabilità ed impegni. Il sistema sociale che toglie ai giovani, che costituiscono il futuro della società per molteplici ragioni e che spesso sono messi a tacere, il senso di una libertà di scelta e di opinione, è quello che ha realizzato il regime della vera oppressione. L'emancipazione giovanile, realizzata attraverso lo studio delle lingue straniere all'università, rappresenta indubbiamente un passo avanti di fronte alla dittatura culturale, ma non è certamente l'ultima parola in fatto di apertura all'alterità.

Tanti studenti, che pure partono pieni di entusiasmo e di buona volontà, presto si scoraggiano: troppi ostacoli, troppi pregiudizi, pochissima solidarietà familiare per riuscire ad oltrepassare i confini predeterminati. È molto importante, soprattutto con i corsi di lingue straniere, che nell'ultimo anno di scuola superiore i giovani siano stati ascoltati dai genitori circa i loro interessi e siano stati incoraggiati e facilitati verso l'acquisizione dei prerequisiti. Il corso di laurea in lingua straniera porta il giovane al passaggio da un mondo monocromatico ad un mondo basato su una concezione relativistica della realtà governata da regole diverse in cui lui dovrà compiere uno sforzo non indifferente di autoadattamento,

adeguandosi a ciò che la realtà gli richiede e percependo dimensioni assolutamente estranee al mondo consueto. È un po' come uscire dal confine del proprio paese, da solo, col proprio bagaglio costruito nei precedenti 18 anni, ed avventurarsi verso un orizzonte nuovo, verso la crescita e quindi verso l'Altro con le sue curiosità. In genere, in questa fase di vita il giovane ha raggiunto la sua individuazione ed una sufficiente autonomia personale (certamente non in senso economico); è in grado di esprimere la sua personalità ed ha consapevolezza di se stesso e degli altri, ma soprattutto comincia a voler investire le sue energie nei processi di scoperta, di conoscenza e di apprendimento di ciò che è nuovo.

In genere l'adattamento allo stile di vita universitario avviene con facilità ed il giovane percepisce il passaggio dalla scuola all'università come un momento di grande soddisfazione e gratificazione. Tuttavia è importante, soprattutto per chi vuole specializzarsi nello studio di una lingua straniera, rendere tale passaggio conosciuto e prevedibile, partendo proprio dall'integrazione e dall'armonizzazione dei propri aspetti cognitivi, affettivi e sociali con le nuove realtà linguistiche e culturali. Per poter affrontare con facilità lo studio della lingua straniera, il giovane deve possedere nel suo bagaglio delle competenze già acquisite in ambito scolastico e familiare (adeguate capacità interculturali; padronanza di almeno una lingua straniera; capacità di entrare in relazione con gli altri, riconoscendo e rispettando i diversi punti di vista; ecc.).

I genitori devono aiutare il giovane nel suo processo di interculturalizzazione e quindi condividere le regole della convivenza civile basata sul dialogo, dando soprattutto il buon esempio nel rispettare gli altri, nel mettere in questione anche i ragionamenti che a loro possono sembrare logicamente corretti, nella gestione dei conflitti relazionali eliminando ogni forma di violenza, ecc.

Occorre inoltre aiutare il giovane a trovare la corretta modalità di comunicazione e relazione con eventuali soggetti di lingua o cultura diversa dalla propria o con insegnanti stranieri nel reciproco rispetto. A tale proposito è importante da parte del genitore valutare se sono presenti atteggiamenti negativi espliciti o impliciti rispetto a tali situazioni oppure pregiudizi verso particolari gruppi sociali che il giovane percepisce e fa sue. La tendenza psicologica che il

giovane ha verso una certa cultura determina le sue risposte e le sue azioni nei confronti della lingua studiata. Quando si avverte mancanza di tolleranza relativamente alla questione dell'alterità, si dovrebbe tentare di cambiare prospettiva per ripristinare l'equilibrio tra identità e diversità ed aiutare a raggiungere i risultati positivi ed evitare quelli negativi. Tutto questo andrebbe considerato all'interno del contesto familiare.

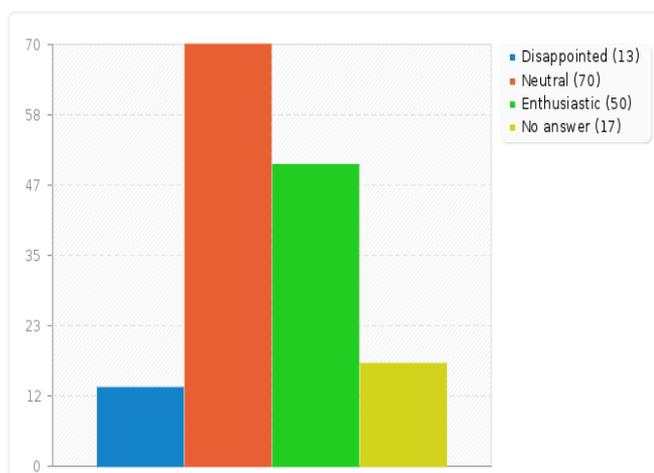
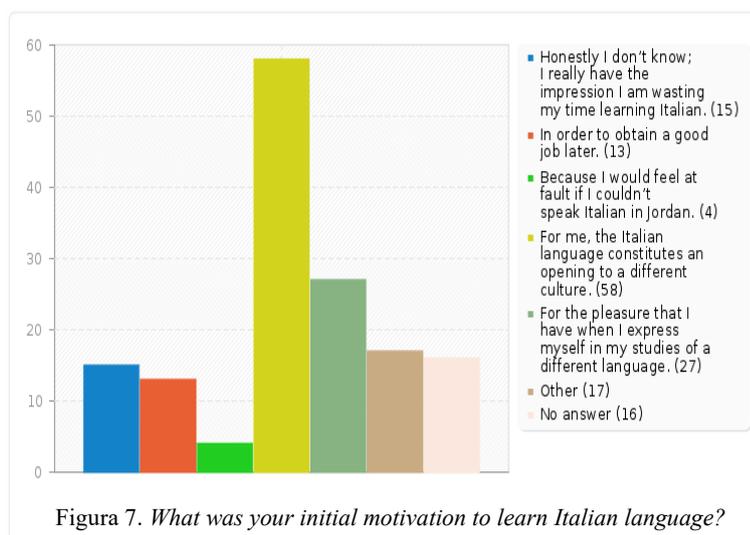


Figura 6. *Was your family disappointed, neutral or were they enthusiastic about your choice to study Italian? (Disappointed 8.67%, Neutral 46.67%, Enthusiastic 33.33%)*

6.1.1.2. MOTIVI PRINCIPALI DELLA SCELTA DELL'ITALIANO DA PARTE DEI GIOVANI NEL CONTESTO UNIVERSITARIO

Interrogati sul perché avessero scelto il corso di laurea in italiano, il 38% ha affermato che in quel modo avrebbe avuto possibilità di accesso ad una cultura diversa (attrazione legata ai propri interessi culturali). Nonostante l'importanza attribuita alla dimensione culturale nei suoi vari aspetti, gli intervistati sembrano essere meno certi che poi nel futuro questo diploma linguistico diventerà un loro valore aggiuntivo nell'esperienza lavorativa concreta. Infatti, la lingua italiana viene considerata importante in quanto risorsa personale (per il 18%), nel presente, ma risulta invece più debole la dimensione relativa al futuro inteso come probabilità di crescita professionale (8.67%). Per quanto riguarda invece la libertà di scegliere e l'ammissibilità ai corsi universitari, emergono alcuni interessanti fatti, come si vedrà nel prossimo paragrafo.



La maggior parte delle risposte degli studenti lascia intendere che le scelte del corso di laurea da frequentare si fanno senza l'intervento del sistema universitario, nel senso che le decisioni si prendono autonomamente. Sebbene gli studenti siano per larga parte convinti di procedere nel proprio corso di laurea come se avessero una piena libertà di scelta, in realtà la loro decisione si manifesta assai più limitata di quanto potessero ritenere. In effetti, l'immatricolazione ai corsi nelle università pubbliche in Giordania non è libera, ma è regolata da "The Unified Admission Coordination Committee" che assume la responsabilità di ammissione degli studenti nelle università pubbliche secondo i principi approvati dal "Consiglio di Istruzione Superiore"¹⁴¹. In sostanza, i principi di selezione competitiva sono fondati su una proporzione numerica e su delle variabili categoriche e gerarchiche indipendentemente dall'utilità dell'istruzione, dalle risorse, dalla convenienza sociale, dai benefici economici o dal mercato del lavoro. Secondo i dati forniti da uno studio condotto dal Centro di Studi Strategici situato all'interno dell'Università della Giordania e pubblicati sul quotidiano *Al-Rai* il 4/2/16, il 25% degli studenti iscritti ai corsi di laurea (che si aggirano attorno ai 38 mila studenti) all'Università della Giordania non ha scelto il proprio corso di studio, ma è stato

¹⁴¹ Per ulteriori informazioni su questo sistema, si rimanda sia al sito del Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica giordano (www.mohe.gov.jo) sia all'edizione 2012 della relazione dell'Ufficio Nazionale Tempus (programma della Commissione europea) della Giordania URL: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/jordan_tempus_country_fiche_final.pdf, ultima consultazione in data 26/2/16.

costretto ad accettarlo per la media ottenuta all'esame di maturità (chiamato in loco *Tawjihi*).

*“Unlike the globally recognised “SAT” and the A-level exams, Tawjihi (high school exam) acts as an irrefutable verdict in university admission. Tawjihi has a huge impact on the students, and in order to perform well, much attention is given to these exams, at the expense of time allotted to critical thinking. **High school teachers give their students the best opportunity to succeed in college admissions by teaching them rote answers for exams, which does not challenge their critical thinking.** Teachers have to work outside the system to promote their students’ development by giving private lessons; students are just well prepared to answer questions in rote formulas.”¹⁴²*

Ciascuno di noi studia per assumere un ruolo che dovrebbe riflettere i propri interessi, le proprie conoscenze ed esigenze, mentre al contrario, spesso è costretto a modificare la propria motivazione e capacità a seconda delle normative legate alle strutture universitarie e ad adattarsi ad una pianificazione eccessivamente centralizzata e insostenibile. In questo caso, la motivazione dello studente, che spesso viene spinto a scegliere un percorso di studio che non gli interessa, è messa a repentaglio dagli insuccessi ripetuti, dal mancato riconoscimento delle proprie capacità da parte dell'università stessa. Questa frustrazione porta lo studente a sentirsi bloccato, a provare noia e fastidio nelle lezioni. Quindi tale assenza di spinte motivazionali si traduce nel ritenere inutili gli sforzi fatti per migliorare le proprie abilità linguistiche (nel caso delle lingue straniere). Infatti, come mostrano i dati nella figura di cui sopra, il 10% degli studenti intervistati pensa che stia perdendo tempo a studiare la lingua italiana. Non è raro nel contesto universitario giordano vedere gli studenti cambiare Facoltà dopo il primo semestre, con la relativa conseguenza di un possibile disconoscimento degli esami sostenuti o dei Crediti Formativi Universitari (CFU) maturati in precedenza e, presumibilmente, di un peggioramento dei risultati accademici (che talvolta si traduce in un abbandono universitario da parte dei soggetti con una condizione economica meno agevole rispetto alla media). E si viene così a creare un inevitabile circolo vizioso.

Questo problema qui brevemente affrontato evidenzia chiaramente la forte necessità di un sistema universitario che sia realmente centrato sullo studente

¹⁴² M. Smadi, *Education in Jordan — general overview*, cit. URL: <http://www.jordantimes.com/opinion/mona-smadi/education-jordan-%E2%80%94-general-overview>, ultima consultazione 20/2/16.

(*student oriented*). Per ripristinare il proprio valore educativo, quindi, spetta ad ogni Ateneo non affidarsi solo a rigide modalità selettive o procedure burocratiche per regolare le modalità d'ingresso, ma di analizzare - attraverso la valutazione periodica e multidimensionale – gli elementi essenziali al fine di raggiungere il buon esito dell'obiettivo educativo che gli è stato affidato.

6.1.1.3. GIORDANIA PAESE DI DIVERSITÀ: COMPOSIZIONE DELLA POPOLAZIONE MOSTRA RIFUGIATI SEMPRE IN CRESCITA

Una facile ricostruzione di un passato non troppo lontano, lascia intuire il peso che ha avuto l'immigrazione nella storia della Giordania¹⁴³. Oggi, a più di sessant'anni da quando il fenomeno migratorio ha assunto in Giordania una dimensione di interesse socio-demografico, ci si trova in presenza di una nuova ondata di immigrati che è divenuta oggetto di attenzione internazionale. Secondo i dati dell'ultimo censimento condotto nel 2015 e pubblicato dal quotidiano giordano *Al-Rai*, la Giordania ha una popolazione totale di circa 9 milioni e mezzo: 6,6 milioni sono giordani e 2,9 milioni di altre nazionalità (circa tre milioni di profughi e immigrati vengono accolti dai paesi colpiti dal terrorismo). Questo rapido aumento della popolazione negli ultimi cinque anni ha provocato profondi cambiamenti demografici e ha contribuito alla trasformazione sociale. I dati di questa ricerca danno conto di una consapevolezza in generale abbastanza presente del fattore “diversità linguistico-culturale”. Il pluralismo linguistico-culturale viene visto come una caratteristica strutturale della società giordana dal 30% del campione, e ben il 50.67% si è detto fino ad un certo punto d'accordo su questo punto, mentre l'8.67 per cento esclude la verità di tale affermazione.

La popolazione giordana è sempre più eterogenea, ossia meno conforme all'identità nazionale, e il processo di integrazione diventa esigenza e ruolo indispensabile del Governo per rendere meno definite i confini culturali. Ne

¹⁴³ Rimando al riguardo a B. Lewis, *The Middle East: A Brief History of the Last 2,000 Years from the Rise of Christianity to the Present Day*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1995 (trad. it. *Il Medio Oriente. Duemila anni di storia*, a cura di M. Lunari, Milano, Mondadori, 1999). Ma cfr. anche il volume citato di Del Giudice Mimmo, *Il paese di Rania*.

consegue che ci sia bisogno di condurre la società verso un mutamento progressivo in termini di principi e valori per adeguarsi a tale trasformazione sociale che sicuramente sarà più determinante nel definire le sfide future del Paese. Il cambiamento della politica integrativa comporta ricadute sull'insieme delle componenti costitutive del sistema educativo, e non soltanto su quelle direttamente interessate dai processi di accoglienza. E se da una parte grande enfasi è stata posta sull'inserimento scolastico dei minori stranieri, il piano del progetto che dovrebbe occuparsi dell'inclusione sociale e culturale (soprattutto nel settore universitario) degli adulti resta tacito. Questo mette in luce le difficoltà dell'università di sostenere concretamente i cambiamenti sociali, sia sul piano della didattica sia su quello interculturale e ancora più su quello della consapevolezza sociale.

Anche il fenomeno turistico produce, in modo articolato e complesso, dinamiche interculturali di interesse glottodidattico nonché pubblico. Considerando la Giordania come una meta a breve periodo di permanenza per gli italiani, l'emergere di eventuali progetti bilaterali o interculturali dipende in larga misura dalla complessiva situazione locale; in altre parole, dal grado di riuscita o di fallimento della politica d'integrazione interculturale applicata nel Paese. I dati relativi ai cittadini italiani che hanno visitato la Giordania per vari motivi, contribuendo in modo decisivo alla promozione della lingua e della cultura italiana in Giordania, mostrano che fino al 2014 il numero degli italiani che hanno effettuato soggiorni in Giordania è cresciuto ininterrottamente, ma che nel 2015 questa tendenza si è interrotta. Dalle cifre pubblicate nel 2014 dal giornale *Travel Quotidiano* circa la presenza degli italiani in Giordania risulta che, tra gli arrivi dai paesi occidentali in Giordania, gli italiani sono al quarto posto. Un dato molto interessante data l'attuale situazione critica nella regione. Tale risultato può essere in parte spiegato dal fatto che la Giordania gode di condizioni di pace e stabilità politica rispetto agli altri paesi arabi che non hanno potuto sopravvivere alle drastiche conseguenze della "Primavera araba". Nell'anno scorso, come già accennato, qualcosa però è cambiato¹⁴⁴. Come riassunto dal Ministero del

¹⁴⁴ "Secondo quanto riportato da Kamal Taha per 'Middle East Eye', i ricavi del settore turistico per il primo quadrimestre del 2015 sono scesi del 15 per cento, una perdita di circa un miliardo e mezzo di dollari su un'economia che conta sul turismo per il 14 per cento del proprio

Turismo, nonostante le iniziative del Governo, tra i turisti italiani sta venendo meno la fiducia nella sicurezza¹⁴⁵ a causa dell’“alto pericolo di attentati terroristici” (parola della Farnesina) e sequestri. Altrettanto diffidente sarebbe, credo, l’atteggiamento degli insegnanti italiani, sul piano di una visione collaborativa con le università giordane.

*“Il dato degli arrivi italiani in Giordania nei primi 10 mesi del 2014 si attesta su un +5,6%, rispetto al 2013. Tale performance risente, in ogni caso, degli effetti della crisi dei Paesi limitrofi iniziata tra luglio e agosto, poiché fino ad allora la Giordania stava registrando un aumento superiore al 22% sempre rispetto allo scorso anno. “L’autunno ha tenuto nonostante il calo dovuto a fatti esterni alla Giordania, e l’anno si chiuderà con circa 40 mila arrivi dall’Italia, dato che posiziona l’Italia la quarto posto a livello mondiale come arrivi dai paesi occidentali – cita una nota stampa dell’ente del turismo”.*¹⁴⁶

Che cosa ne consegue per il mio tema? Il Paese si trova ora in questa situazione vulnerabile perché lo scontro tra le culture si fa più visibile soprattutto nel rapporto con l’occidente; tale relazione costituisce una minaccia all’esistenza umana e non solo un ostacolo per l’instaurarsi di un orientamento interculturale anche a livello morale, oltre che essere un motivo potente per l’evoluzione dell’educazione stessa. Ecco perché il cambiamento radicale della dimensione demografica invita a soffermarsi sulla direzione che la politica educativa ha intrapreso in Giordania e le condizioni in cui dovrebbe essere modificata, cioè su quali principi si dovrebbe fondare per compiere quella “rivoluzione interculturale” che la domanda sociale esterna di riforma chiede e che impone continuamente alla comunità accademica (sia scolastica che universitaria) di rinnovare i suoi apparati in un’ottica de-nazionalizzata che attraversa i confini convenzionali.

PIL (dati 2014). I numeri di Petra danno la misura della crisi: quasi un milione di turisti avevano visitato il sito nel 2010; quattro anni più tardi, i visitatori si sono pressoché dimezzati.” - <http://www.lindro.it/crisi-del-turismo-in-giordania/> consultato in data 7/2/16.

¹⁴⁵ “A causa dei recenti sviluppi nella regione mediorientale e nei Paesi del Nord Africa viene mantenuto **elevato il livello di allerta nel Paese, dove non si può escludere il rischio di atti terroristici**(...) il progressivo deterioramento delle condizioni di sicurezza in Siria ed in particolare nelle regioni di confine con la Giordania, nonché il costante e massiccio afflusso di profughi siriani nel Paese continuano a determinare tensioni. (...) Non sono state segnalate al momento particolari criticità nei principali siti di interesse turistico. Ciononostante, **l’elevata tensione regionale impone massima cautela e non consente di escludere profili di rischio a carico di cittadini stranieri**.”(Valido al 29/02/2016, pubblicato il 18/2/2016) http://www.viaggiasesicuri.it/paesi/dettaglio/giordania.html?no_cache=1. Si ricorda che il sito www.viaggiasesicuri.it, è curato dall’Unità di Crisi del Ministero degli Esteri italiano (*et al*).

¹⁴⁶ <http://www.travelquotidiano.com/estero/giordania-italiani-in-crescita-56-primi-10-mesi-dellanno/tqid-199678> consultato in data 25/12/15.

Sebbene uno strato di complessità sia evidente nella modernizzazione dei curricula scolastici, ancora scarso si presenta però il coinvolgimento universitario su questi aspetti. Bisogna allora chiedersi se i gestori delle diverse università potranno essere in grado di modificare tale situazione in termini pratici: partendo da criteri formativi trans-nazionali; aprendo le università giordane all'esterno e potenziando la loro attrattiva internazionale; costituendo curricula multi-linguistici realmente professionali; elaborando sistemi di valutazione dell'insegnamento in generale e della glottodidattica in particolare per assicurare la qualità accademica desiderata, creando soggetti capaci di operare concretamente a livello interculturale e così via.

6.1.1.4. L'ALLARGAMENTO DELLE COMPETENZE È IL VANTAGGIO PRINCIPALE DEL PERIODO TRASCORSO ALL'ESTERO

Le persone che hanno trascorso un periodo all'estero per studiare o ricevere una formazione hanno vissuto in società in cui principi e valori divergono da quelli del paese di provenienza. Tale immersione ha permesso loro di confrontare l'organizzazione del sistema socio-culturale italiano con quello giordano in relazione anche all'apprezzamento della diversità. I giovani ritengono che l'allargamento delle competenze come ad esempio la capacità di praticare l'italiano, la consapevolezza e l'arricchimento culturale, l'adattabilità e le competenze interpersonali – aspetti estremamente sottovalutati e trascurati nel contesto universitario giordano – abbiano rappresentato il risultato più importante derivante dal trasferimento all'estero per motivi di istruzione o per turismo. Nei gruppi esaminati, le proporzioni più grandi di rispondenti ritenevano che il fatto di aver migliorato le loro competenze linguistiche fosse il vantaggio principale o il secondo vantaggio più importante (dopo le “avventure” culturali) tratto dal periodo trascorso all'estero.

6.1.2. PROBLEMI DI APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS DA PARTE DELL'ALLIEVO ARABOFONO: ELEMENTI DI TIPOLOGIA LINGUISTICO-CULTURALE

La mia indagine ha cercato anche di individuare quali fossero i concetti della cultura italiana che più frequentemente causavano difficoltà agli studenti. Tra questi vi erano i dialetti regionali, il sistema politico (destra/sinistra ecc.), le tradizioni e le superstizioni, il dibattito nord/sud, il ruolo del Vaticano e il linguaggio del corpo. Il 20% di chi ha risposto al sondaggio identifica i dialetti regionali come l'aspetto più difficile da affrontare. Il 17% ha parlato di sistema politico e il 16% ha individuato le tradizioni. Complessivamente, dunque, sono gli aspetti linguistici a presentarsi più problematici. È vero che la prima associazione che viene in mente tra lingua e cultura italiana non riguarda immediatamente i dialetti. In parte si può pensare che queste difficoltà dipendano dal fatto che nei libri di testo è meno probabile trovare concetti complessi, con ricchi riferimenti al contesto culturale¹⁴⁷, che per la loro meno popolarità richiedono un maggiore sforzo di comprensione. In effetti, è talvolta difficile per gli studenti giordani distinguere se alcuni termini che si sentono dire siano italiani "standard" o dialettali. Tuttavia, ci sono altri aspetti difficoltosi meno ovvi da esplorare dovuti principalmente, a mio avviso, a due fattori così riassumibili:

- a) L'appiattimento delle differenze culturali¹⁴⁸ e la mancata presentazione degli aspetti pragmatici della lingua all'interno dei libri di testo e dei materiali didattici:

"Nei testi cosiddetti non autentici di alcuni approcci interessa invece presentare e far comprendere una determinata regola morfologica o sintattica della lingua, non il contesto di comunicazione o sviluppare aspetti pragmatici. Più che per altre lingue tale impostazione ha determinato per l'italiano uno scarto tra la lingua effettivamente usata dai nativi e la lingua presentata nei materiali

¹⁴⁷ Come afferma Kramsch: "What textbooks tell you to learn are rules and items of grammar or vocabulary that are right or wrong. But what learners really have to learn is how to put this knowledge to use in varying situational contexts for varying purposes, for the benefit of varying interlocutors or readers. Real-life materials impose right away a global domain of cultural knowledge that has to be learned across different contexts" (Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 200).

¹⁴⁸ A questo proposito, un passo decisamente indietro che la Facoltà delle Lingue Straniere ha fatto nel 2009, è stato eliminare i corsi in lingua e letteratura araba dai propri curricula, contribuendo in questo modo al deterioramento delle competenze chiave in lingua materna e del pensiero analitico degli studenti in senso più generale.

didattici. Ciò appare particolarmente forte per quanto riguarda la lingua parlata. Il concetto di autenticità in italiano ha avuto notevoli effetti perché da una parte ha contribuito al rinnovamento della didattica ma, come afferma Vedovelli (...), “si è anche mostrato incapace di superare la fase dell’uso ideologico in quanto momento di rottura rispetto al paradigma glottodidattico tradizionale”: non basta portare in classe la registrazione di una discussione perché gli studenti imparino ad argomentare.”¹⁴⁹

b) Un modello educativo ridondante che condanna il pensiero critico e la creatività:

“Communication in education is didactic, supported by set of books containing incontrovertible texts in which knowledge is demonstrated to hold absolute facts, leading to examination processes that only tests memorisation and factual recall. Curricula, teaching and evaluation methods do not permit free dialogue or exploratory learning, and consequently do not open the doors to creative thinking and analysis. The main classroom activities involve copying from boards, listening to teachers and writing notes, while group work, creative projects and research are rare. A common scene is frontal teaching, with teachers addressing the whole class. An individual student is not commonly addressed in a classroom and there is little consideration of individual differences in the teaching-learning processes. “Imparting” knowledge is the dominant feature, which weakens the capacity to hold opposing or various viewpoints. Thus, the whole system ultimately results in encouraging submission, obedience, subordination and compliance, rather than free thinking. In Jordan, there is an excessive use of lecturing and memorisation, with little emphasis on analysis of what is being memorised.”¹⁵⁰

Detto questo, si procede ad analizzare con maggiore dettaglio e da diverse angolature le problematiche inerenti alla didattica della lingua italiana in Giordania.

6.1.2.1. RUOLO DEL DIPARTIMENTO DI LINGUE EUROPEE: COMPONENTI CURRICOLARI

Sono ormai passati oltre 18 anni dall’introduzione del Corso di Laurea in lingua italiana nell’offerta formativa dell’Ateneo, ma il quadro informativo sul grado di soddisfazione rispetto al corso frequentato di coloro che hanno conseguito il titolo è ancora lacunoso e frammentato (con informazioni limitate a singole materie e con risultati spesso non resi pubblici). Obiettivo dell’indagine

¹⁴⁹ Antonella Benucci e Roberto Dolci, *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, cit., p. 8, URL:

http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf

¹⁵⁰ M. Smadi, *Education in Jordan — general overview*, cit. URL: <http://www.jordantimes.com/opinion/mona-smadi/education-jordan-%E2%80%94-general-overview>

era quello di raccogliere informazioni sulle esperienze formative che hanno caratterizzato il periodo precedente al conseguimento della laurea. Per raggiungere questo obiettivo si sono raccolte le opinioni e le percezioni di laureati e laureandi che sono stati interrogati sulle seguenti tematiche: soddisfazione rispetto al corso di laurea (attività didattiche frequentate, attività interculturali, piani di studio, strutture e attrezzature del Dipartimento); soddisfazione rispetto ai tempi e modalità di partecipazione ai programmi di mobilità internazionale; possibilità di inserimento occupazionale. L'indagine, oltre a fornire un primo insieme di elementi specificatamente conoscitivi sull'allarmante fenomeno di intolleranza che si sta diffondendo in Giordania, ha dato la possibilità di analizzare alcuni aspetti della formazione della popolazione posta sotto osservazione. Due sono i principali risultati di questa analisi: l'importanza di disporre di un adeguato sistema di valutazione in materia di istruzione superiore e formazione linguistico-culturale contenente i dati dei laureati e alcune informazioni sulla loro educazione scolastica e percorso lavorativo aggiornato; la necessità di costruire un'offerta formativa universitaria fondata su una costante analisi dei bisogni sociali e delle sfide presenti sul territorio.

Nei dati raccolti in questa ricerca, sembra che la soddisfazione per i contenuti culturali nel curriculum di italiano all'Università della Giordania sia molto diffusa (circa il 73.3%) nonostante le richieste di un maggiore coinvolgimento e uno sviluppo continuo delle attività interculturali previste dal *curriculum* (es. visite guidate, *cinforum*, *tandem learning*, *conversation clubs*, ecc.), e di un elevato livello di consapevolezza e di maturità culturale per organizzare e gestire tali attività in modo creativo. Oltre la metà degli studenti ritiene che il Dipartimento debba fare di più per focalizzare l'attenzione sulla dimensione culturale, mentre il 7.33 per cento è abbastanza soddisfatto degli sforzi compiuti in questo senso. Il restante 30% si dichiara indeciso, incerto (*neither agree nor disagree*).

Oggi gli insegnanti di lingua italiana hanno più dimestichezza con i temi interculturali che una competenza linguistico-teorica e li fanno rientrare volentieri nei processi di elaborazione di materiali glottodidattici, fino ad arrivare a dire che sono maggiormente gli atteggiamenti culturali ad essere responsabili di comportamenti devianti (anche di una certa gravità) che ostacolano l'apprendimento linguistico. Si giunge anche a concludere che l'uomo senza

lingue straniere “si ammala” del rifiuto dell’Altro. Gli insegnanti hanno fatto emergere una grande ricchezza e la voglia di partecipare al cambiamento osservando però la sua coerenza con la realtà socio-culturale. Hanno offerto spunti concreti, che richiederanno un impegno coeso e coerente ai vari livelli, da quello normativo a quello d’indirizzo politico e, infine, al livello gestionale.

6.1.2.2. MODALITÀ DI CONTATTO CON LA LINGUA E CULTURA ITALIANA

Come era ragionevole attendersi, fra i mezzi di scambio interculturale più usati c’è *internet* - semplice, economico ed efficace - che offre strumenti di contatto che si sono rivelati facilmente comprensibili, poco intrusivi e poco costosi: fra i servizi più utilizzati c’è la posta elettronica ed i *social network*. Ma su questo punto ritornerò più ampiamente in seguito¹⁵¹. Inoltre, il 22.67 per cento degli studenti si è servito degli istituti italiani di cultura come punti di contatto con la cultura italiana e ne ha riconosciuto l’importanza come un *hub* culturale e vorrebbe incoraggiarne la cooperazione con il sistema universitario¹⁵² (introducendo per esempio la possibilità di inserire nel piano di studio¹⁵³ un periodo di tirocinio all’interno di tali centri culturali). È opportuno ricordare, in questa sede, la donazione di un importante patrimonio librario nell’arco degli anni alle diverse università e istituti giordani che rappresenta un ulteriore segnale di

¹⁵¹ Si veda la voce 6.3: *L’approccio Interculturale nell’età di Internet*.

¹⁵² In questo senso, va sottolineata anche la cooperazione tra l’Ambasciata italiana ad Amman ed altri istituti culturali locali come “Talal Abu-Ghazaleh”: “*L’Ambasciata italiana di Giordania e l’organizzazione giordana Talal Abu-Ghazaleh hanno avviato un partenariato con l’obiettivo di promuovere una serie di attività e manifestazioni per la diffusione della lingua e della cultura italiana. Lo riferisce l’agenzia Ansa, secondo la quale l’accordo prevede l’organizzazione congiunta di conferenze, seminari, proiezioni di film, concerti, danza, mostre, sfilate di moda, attività nel campo della gastronomia e corsi di lingua. Secondo dati forniti dall’associazione giordana attualmente sono circa 2.400 gli studenti di lingua italiana nel paese del Medio Oriente. Secondo l’Ansa, inoltre, anche La Società Dante Alighieri, che ha firmato un memorandum d’intesa con la stessa Talal Abu-Ghazaleh, promuoverà una serie di attività culturali e per corsi di lingua italiana in Giordania, sia per gli adulti sia per i bambini.*” – Articolo: *La lingua italiana guadagna terreno in Giordania*, scritto da Informalingua il 7/5/15; <http://www.informalingua.com/index.php/item/223-la-lingua-italiana-guadagna-terreno-in-giordania> consultato in data 9/2/16. Per eventi più recenti si consulti il sito del Giornale Italiano delle Nazioni Unite <http://www.onuitalia.com/2015/12/10/19343/> Articolo: *Lingua, cinema e musica: tra Italia e Giordania le relazioni passano per la cultura*.

¹⁵³ Si veda l’appendice III.

attenzione da parte del governo italiano verso il popolo giordano, in particolare verso le migliaia di studenti di italiano delle università locali. Grazie a questi omaggi, gli studenti giordani possono beneficiare di un importante patrimonio di libri di altissima qualità - editi da ministeri, enti istituzionali, accademie e istituti specialistici – che permette loro di approfondire ulteriormente la conoscenza della lingua e della cultura italiana.

Effettivamente la lingua italiana viene spesso e volentieri veicolata tramite la musica, avendo essa stessa delle note caratteristiche musicali, rispetto ai *film* con implicazioni socio-culturali non sempre facilmente comprensibili o “metabolizzabili” (il 54.67% contro il 44%). Le altre significative modalità di contatto con la cultura italiana più considerate sono: in primo luogo gli amici italiani (40.67%), poi i maestri di madrelingua italiana (33.33%), sintomo di una forte presenza delle relazioni interpersonali e anche di un dialogo interculturale significativo. Questo vale anche nell’ambito delle tecnologie mediatiche e le relazioni virtuali in rete che permettono di mantenere i legami sociali a distanza. Meno consultati sono i mezzi di comunicazione visiva (TV: 26%), orale (radio: 10.67%) e stampata (giornali e riviste: 19.33%). Nel caso della TV, qualora il contesto domestico permetta di installare i canali televisivi italiani, la scelta dei programmi da guardare avviene spesso sotto la supervisione dei genitori che ritengono debba essere evitata l’esposizione a certi contenuti “pericolosi”. Per quanto riguarda invece i programmi radiofonici, l’ascolto è da considerare residuale e riservato a studenti di livello avanzato di italiano.

6.1.2.3. I PRINCIPALI OSTACOLI ALL’ESPATRIO SONO D’ORDINE PRATICO-CULTURALE

Il 18% dei giovani giordani ha trascorso un periodo in Italia per studiare o per turismo. Tra le difficoltà rilevanti nel soggiorno in Italia emergono: la difficoltà nell’ottenimento del visto e delle borse di studio (l’Italia è sempre stata una destinazione molto costosa, ma la recente crisi finanziaria e i tagli alla ricerca e all’università hanno reso la situazione ancora più sfavorevole per gli studenti stranieri); limitatezza di un’alimentazione in linea con i principi islamici (*Halal*) o

di cibi che soddisfano aspetti gustativi del palato arabo; ignoranza del funzionamento dei mezzi di trasporto (difficili da individuare per lo studente, frequenti scioperi, non puntuali, molto cari nel caso dei *taxi*); assenza di adeguata diffusione della lingua inglese; difficoltà nel comprendere le varietà linguistiche (dialetti, accenti, registri, stili ed altre varietà); rapporto qualità/prezzo dei servizi non sempre rispondente alle esigenze degli studenti stranieri; aspetti climatici; il fattore culturale e religioso soprattutto per le ragazze (secondo un'interpretazione della legge islamica, la donna non può viaggiare da sola¹⁵⁴: deve essere accompagnata dal marito o da un parente che non può sposare, così chiamato *Mahram*). Generalmente, un picco di lamentele viene registrato durante il periodo del digiuno “*Ramadan*” (nel periodo estivo, giugno/luglio, ma i mesi variano in accordo col calendario lunare islamico). Nei paesi musulmani, poiché *Ramadan* è il mese sacro del digiuno, i ritmi rallentano ovunque. Gli uffici osservano un orario di lavoro estremamente ridotto e in genere chiudono prima delle ore pomeridiane più calde, cosa che ovviamente non accade in Italia. Tuttavia, l'Italia è ben vista dallo studente giordano e generalmente il *feedback* di coloro che rientrano in Giordania da un viaggio in Italia è molto positivo, soprattutto grazie al caloroso benvenuto della gente e alla ricchezza culturale, della quale prediligono l'aspetto sportivo e gastronomico associato, nell'immaginario collettivo, a tutto ciò che di affascinante l'Italia offre.

6.1.3. SENSIBILITÀ CULTURALE DEI SOGGETTI NEL CONTESTO DIDATTICO

La sensibilità interculturale si misura soprattutto secondo due aspetti fondamentali: da un lato, la capacità dei soggetti di comunicare “correttamente”¹⁵⁵ con gli altri; dall'altro lato la capacità di entrare in sintonia con un modo di esprimersi proprio delle culture altrui. L'indagine evidenzia in che misura gli

¹⁵⁴ Si crede comunemente che le donne che viaggiano sole abbiano più probabilità di essere soggette a discriminazioni o contatti indesiderati con uomini sconosciuti rispetto a quelle che viaggiano in compagnia di un uomo.

¹⁵⁵ L'avverbio “correttamente” è stato volutamente messo tra virgolette per sottolineare l'intenzione di costruire una valutazione *il più relativa possibile* dei diversi aspetti della comunicazione verbale.

studenti di italiano sono capaci o meno di capire gli italiani e anche di rispettare il loro modo di pensare e di fare. Questa proposizione riassume la domanda della ricerca. Tuttavia, non c'è modo di verificare oggettivamente se le risposte dei soggetti siano vere. L'unico metro di credibilità di una parola è l'azione: un pensiero aperto è sincero se suscita comportamenti altrettanto aperti nei confronti dell'Altro. E qui sorge l'importanza di introdurre la componente comportamentale nella seguente domanda come elemento concreto di verifica di tale dimensione:

*What do you do in the following situation? Why?
You are waiting to be served at the university cafeteria and you are in a hurry. In front of you, there is an Italian student who has difficulty in making himself understood in your language by the attendant and nothing is happening.*

In relazione alla domanda sopracitata, è emerso che quasi la totalità degli intervistati si sente pronta ad intervenire volontariamente dando una mano allo studente italiano apparentemente in difficoltà, anche se in queste situazioni non sono assenti incomprensioni. Qui però tanti non sanno fornire motivazioni della loro azione. La capacità di aiuto verso il prossimo è una delle variabili che più incide sull'educazione interculturale dei giovani. Come già evidenziato, un importante fattore legato alle competenze interculturali è quello relativo ad una comprensione empatica, non tanto legata alla capacità di comunicare, ma alla volontà e abilità di porsi nella situazione dell'Altro fino a coglierne lo stato emotivo. Il dato significativo è che più del 95% degli studenti intervistati mostra di avere una capacità empatica anche nella mancanza degli strumenti verbali necessari. La graduale acquisizione della conoscenza linguistica permette di mettersi in rapporto con gli altri con modalità più efficienti. Nel complesso, la capacità di entrare in sintonia con gli altri, così come si osserva esaminando le risposte dei partecipanti, è sostanzialmente buona. Soltanto una quota minore degli studenti si colloca nella fascia meno comprensiva.

“Un'altra importante modalità con cui si manifesta l'inconscio è il comportamento non verbale dell'individuo: attraverso il nostro corpo comunichiamo costantemente emozioni di ogni tipo. Persino la nostra posizione o la distanza che teniamo dagli altri quando parliamo trasmettono qualcosa. Rivolgersi all'altro con rispetto o piuttosto con fare ribelle o aggressivo rappresentano specifiche modalità di mettersi in relazione con gli altri che sono

espresse automaticamente come parte sostanziale della personalità dell'individuo."¹⁵⁶

Nel corso della laurea, la ricerca di spazi di incontro si sviluppa attraverso l'esplorazione di un nuovo mondo ricco di stimoli a cui si pone l'attenzione. Da qui la naturale tendenza dei giovani a prediligere un ruolo proattivo nella relazione con l'Altro, che spesso è utile per superare le barriere psicologiche. Relativamente a tali aspetti emotivi, i cambiamenti che si verificano imparando una lingua straniera spingono normalmente a mettere in discussione il sistema di valori che ha regolato fino a quel momento il rapporto con altri soggetti, soprattutto quelli provenienti da altre culture. Un indicatore del cambiamento in atto delle relazioni con gli altri è costituito dalla dimensione empatica che porta alla formazione della flessibilità identitaria. Si tratta di un aspetto psicologico dell'educazione interculturale che andrebbe approfondito ulteriormente.

6.1.3.1. CITTADINANZA GLOBALI E VISIONI DELLE ALTRE CULTURE

*"Noi riteniamo che (...) ogni riflessione ispirata dagli attuali processi di globalizzazione rischi di essere limitante o addirittura fuorviante, se non tiene in debito conto un loro aspetto spesso sottovalutato, e cioè la loro molteplicità."*¹⁵⁷

Per quanto riguarda il tema della cittadinanza globale, i risultati rafforzano l'idea che tale costruzione identitaria riveste un'importanza fondamentale nel percorso di studio quando la lingua viene presentata in maniera positiva, rendendola una risorsa. La riuscita dell'educazione interculturale si accompagna infatti ad una maggiore "permeabilità culturale", che si spiega poi in due atteggiamenti diversi: un orientamento universalistico caratterizzato dalla valutazione etica secondo un'ottica globale¹⁵⁸, oppure di tipo più conservativo e

¹⁵⁶ Giulio Nicola Meldolesi, *Panico, ossessioni e fobie: psicobiologia dell'ansia. Dalle origini del comportamento ai rapporti familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 52.

¹⁵⁷ Bocchi G. e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 72.

¹⁵⁸ Qui occorre sottolineare una sostanziale differenza tra due termini: "La **globalità** – diversamente dalla "**globalizzazione**", che esprime un processo non necessariamente ma spesso orientato a un "globalismo" che di fatto conduce alla sola dimensione del mercato e a soluzioni univoche – non allude all'integrazione funzionale ma designa una percezione della "società

tradizionale. I soggetti che si trovano nella prima categoria si identificano in gran misura o solo in parte con la figura del cittadino globale (circa il 30% del campione contro il 40.67%), mentre quelli che sembrano maggiormente soffrire il disagio di cambiamento sono più legati alla propria appartenenza piuttosto che ad una realtà globale (il 16.67% degli intervistati non si vede come “cittadino del mondo”).

Il dato è confermato anche alla luce dei risultati di un'altra domanda che chiedeva agli intervistati di pronunciarsi riguardo alla propria percezione delle altre culture. Le frequenze delle risposte in generale rivelano un atteggiamento aperto, che approva l'incontro con l'Altro considerandolo come un'occasione di arricchimento culturale. Però, anche qui la visione dicotomica “noi/loro” viene confermata. Questa visione riduttiva, che testimonia il prevalere della mentalità tradizionalista, varia leggermente a seconda del livello di consapevolezza interculturale dei soggetti, ma resta comunque un fattore discriminante nei confronti dell'alterità. L'analisi dei dati mette in evidenza la tendenza ad una centralità molto forte del “Sé” nella relazione con l'Altro. In particolare le risposte che raggruppano i soggetti critici mostrano come dato costante un'evidente difficoltà di relazionarsi con gli altri (i soggetti che aderiscono fundamentalmente alla visione “*I know their way, but my way is better*”: cioè il 12.67% del campione) o addirittura una negazione totale della loro esistenza (“*My way is the only way*”: 5.33%). In questo senso la superiorità associata ai modelli e ai valori di riferimento assunti come unici o migliori rispetto agli altri diventa un elemento preoccupante nel contesto sociale, poiché l'assenza di una visione positiva dell'Altro si accompagna spesso ad un radicalismo evidenziato da una forte stereotipia e dal fallimento del percorso educativa. Al contrario, in situazioni di maggiore sinergia culturale (il 55.33% degli intervistati condivide la visione “*My*

mondo” come insieme, e quindi rispettosa, di parti differenziate e molteplici. **Il confrontarsi nella “globalità” pone il tema della nostra identità collettiva e culturale in termini nuovi e diversi: non si tratta di mettere l'accento sulle specificità, certo esistenti, ma di misurarle e di ridefinirle nel confronto con l'altro, con i processi entro i quali la mondializzazione ci pone.** Adottando il termine di globalità non entriamo nelle logiche di sottomissione al globalismo; al contrario vogliamo esprimere la capacità di vedere il mondo, o parti di esso, nel suo complesso sistemico, unitario e nel medesimo tempo diverso nelle sue componenti” (Remigio Ratti, *L'italiano nella globalità: il punto di vista di un economista svizzero*, pp. 21-31, in *L'italiano nel mondo globalizzato: Quale presente e quale futuro? La prospettiva europea*, a cura del Dipartimento di lingua italiana della Direzione generale Traduzione, Commissione europea, XV GIORNATA REI 1° DICEMBRE 2014, p. 27).

Way and Their Way”) o quando l’interazione e la comunicazione tra i membri delle due culture aumentano fino a raggiungere una cultura comune che soddisfi le necessità reciproche (le persone convinte dell’ideologia “Our Way” costituiscono soltanto il 13.33 per cento del campione) il rischio di sviluppare atteggiamenti aggressivi si fa meno evidente.

**There are several levels of cultural awareness that reflect how people grow to perceive cultural differences. At which degree of cultural awareness do you think you are?*

- **My way is the only way** - *At the first level, people are aware of their way of doing things, and their way is the only way. At this stage, they ignore the impact of cultural differences. (Parochial stage)*

- **I know their way, but my way is better** - *At the second level, people are aware of other ways of doing things, but still consider their way as the best one. In this stage, cultural differences are perceived as source of problems and people tend to ignore them or reduce their significance. (Ethnocentric stage)*

- **My Way and Their Way** - *At this level people are aware of their own way of doing things and others’ ways of doing things, and they chose the best way according to the situation. At this stage people realize that cultural differences can lead both to problems and benefits and are willing to use cultural diversity to create new solutions and alternatives. (Synergistic stage)*

- **Our Way** - *This fourth and final stage brings people from different cultural background together for the creation of a culture of shared meanings. People dialogue repeatedly with others, create new meanings, new rules to meet the needs of a particular situation. (Participatory Third culture stage)*

*Fonte: <http://www.culturocity.com/articles/whatisculturalawareness.htm>
(consultato in data 1/10/15)

Questa analisi porta in primo piano la necessità di un processo di aggiustamento delle pratiche glottodidattiche, che da quanto pare sembrano essere in crisi, ancora oggi alla preda della corrente nazionalista¹⁵⁹. Si propone di prendere in considerazione i termini nei quali le lingue straniere possano rappresentare una risorsa comunicativa per lo sviluppo di un’identità globale.

¹⁵⁹ Questo concetto può trovare spiegazione nell’affermazione di Byram e Fleming: “*When the other with whom we are interacting is from a different state with a different national identity, symbolised in a different language, it is our national identity which come to the fore, at least at the initial stage. It is therefore important to understand the national group and culture to which that person belongs. (...) It is for this reason that language teaching puts an emphasis on national cultures and the mutual perceptions of national groups, attempting to ensure a proper analysis of national stereotypes.*” (Introduzione di Byram e Fleming, in Byram M. e Fleming M. (a cura di), *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p.7)

6.1.3.2. AFFINITÀ CULTURALE E STEREOTIPI SUGLI ITALIANI: TRA REALTÀ E IMMAGINAZIONE

“The teaching of culture is all the more difficult as myth and reality both contradict and reinforce one another.”¹⁶⁰

Dato che l’esperienza universitaria intesa come risorsa interculturale risulta un aspetto fondamentale, appare importante prendere in esame quale immagine abbiano della comunità italiana gli studenti giordani.

An average Italian tends to describe US Americans as people who always work, talk about business over lunch and drink their coffee running in the street instead of enjoying it in a caffè. What is your general idea about Italians?

Chiedendo agli studenti in dettaglio quali sono, a loro avviso, le caratteristiche che meglio contraddistinguono gli italiani, si nota che il riferimento è principalmente alla filosofia della “dolce vita” e in particolare all’amore per la bellezza, la cultura alimentare dello “*Slow Food*”, il godimento della quotidianità, la passione per il calcio e la vivida gestualità, senza ovviamente tralasciare le ombre mafiose enfatizzate dai *film* hollywoodiani. Come dimostrano alcuni commenti, però, gli stereotipi che sono spesso falsamente negativi non mancano di suscitare perplessità negli intervistati. La mera conoscenza linguistica non è sufficiente per formulare o escludere i luoghi comuni sugli italiani con un alto grado di certezza. In ogni caso, la sfera glottodidattica in Giordania si conferma come area dove si è sviluppata un’accettabilità interculturale abbastanza elevata, sicuramente in controtendenza rispetto ai programmi monolingui. In genere, gli studenti di lingue straniere si mostrano più sicuri di voler liberarsi da condizionamenti e orientamenti tradizionali, anche facendo ricorso a modelli stereotipati o ancorati su posizioni “puramente” occidentali.¹⁶¹

¹⁶⁰ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 207.

¹⁶¹ Qui nel ritornare alle pratiche tradizionali si avverte, pur nella fissità delle immagini stereotipate, la trasformazione, la diversità, il cambiamento. A questo proposito scrive Kramsch: “*The language that is being learned can be used both to maintain traditional social practices, and to bring about change in the very practices that brought about this learning.*” (Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 233).

Fra i risultati più interessanti, anche a scopo di utilizzazione didattica, si può citare quanto emerso in riferimento al differente grado di affinità tra italiani e giordani che si ricava dalla figura sotto riportata. Analizzando le opinioni degli intervistati si possono trarre le seguenti conclusioni. Alta è la percentuale di persone che mostrano tratti comuni tra italiani e giordani (complessivamente circa i due terzi degli intervistati), e bassa invece la percentuale di coloro che presumono un abisso sia geografico sia culturale tra le due sponde del Mediterraneo (22.67%). All'interno del primo gruppo, si riscontra un'elevata difformità di pareri tra una posizione equilibrata (il 59.33% pensa che la similarità caratteriale sia indiscutibile, ma lo è altrettanto l'unicità dei ogni popolo) e un'ideologia pressoché egualitaria¹⁶² (il 4% del campione privilegia la comunanza dei caratteri). Tali differenze nel modo di percepire la concordanza fra i due popoli sono resi evidenti anche dalla misurazione della frequenza con la quale gli aggettivi "simili/diversi" vengono scelti nel definire l'immagine dell'Altro. Nel caso delle somiglianze (soprattutto in ambito culinario e gestuale) la frequenza è massima.

Somiglianza e differenza sono, dunque, due dimensioni complementari e indissociabili nel processo di formazione linguistica, di interculturalizzazione e di quello dell'integrazione sociale, perché permettono di valorizzare la diversità e garantire il rispetto dell'alterità in senso individuale e collettivo. È questo in linea con il modo in cui gli insegnanti di italiano guardano oggi al compito interculturale: mentre prima essi vedevano nella glottodidattica uno strumento disegnato quasi solamente ad accrescere le competenze linguistiche dello studente, oggi sembrano maggiormente interessati ad incoraggiare la motivazione culturale intrinseca nell'apprendente per i vantaggi che questo avrà a lungo termine (*lifelong e worldwide education*).

¹⁶² Pur cosciente che questa visione è portatrice di molteplici vantaggi sul piano culturale, concordo con le considerazioni di Moni, rispetto alla percezione degli studenti greci sulle somiglianze fra la loro cultura e quella italiana, che si potrebbero applicare *in toto* anche agli studenti giordani: "(...) questa convinzione di una grande affinità culturale tra i due popoli può fuorviare lo studente e portarlo a minimizzare differenze culturali che invece esistono e si rispecchiano nell'uso della lingua e che, se ignorate, potrebbero provocare situazioni imbarazzanti" (Moni A. *et al.*, "Cultura greca – Cultura italiana. L'insegnamento in Grecia in prospettiva interculturale", in *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, II (4), 2004, p. 41).

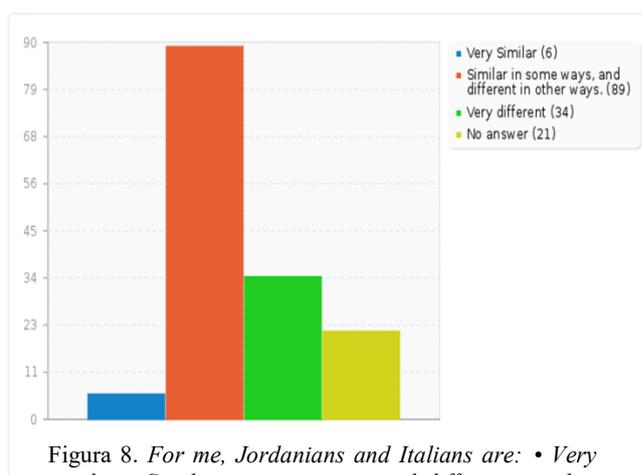


Figura 8. For me, Jordanians and Italians are: • Very similar • Similar in some ways, and different in other ways. • Very different.

6.2. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: PROGETTARE CURRICOLI DI ITALIANO CON APPROCCIO INTERCULTURALE PER ALLIEVI GIORDANI?

Gli studi hanno dimostrato che, negli ultimi anni, i giordani hanno modificato favorevolmente il loro atteggiamento verso le lingue straniere. La glottodidattica non si ostacola, anzi: una società partecipe e pronta ad assorbire i cambiamenti mondiali è il segno più chiaro di una vitalità di un progetto interculturale ai primi passi. Inoltre, la lingua inglese è ormai un mezzo di comunicazione sempre più diffuso e a cui si ricorre per facilitare il commercio, gli scambi, il turismo ecc.

*“While the knowledge and skills required by the Jordanian economy naturally include the technical and commercial sciences, a recent British Council report argues that **the most important discipline for economic growth and professional success in the country is in fact the English language**. The report refers to research by Euromonitor International, which found that **investors from the West (as well as major eastern economies in China and India) tended to base their investment decisions on the pervasiveness of English speakers within a country’s population**; in other words, foreign direct investment (FDI) depends on English language skills. The British Council noted that the Jordanian government appears to be acting in a manner consistent with its economic aims, by **heavily promoting English education in the public school system**.(...) The sectors of the Jordanian economy that are growing fastest tend to be those that **operate on the global market, such as ICT and tourism**. These sectors are creating and will continue to create the largest number of jobs; therefore their needs determine the requirements of the labor market. As a result, the report found that **professional success in Jordan has become fixed to an individual’s English-language abilities**. For example, salary differences ranged from **20% to 50% more for English speakers**, and English speakers were likely to advance more quickly than other staff. English was also found to be a required first*

*language with almost a third of hiring companies, while 69% required English as a second language. In fact, many hiring companies claimed that **finding employment for non-English speakers in contemporary Jordan was close to impossible. This demand for English-language speakers has created a related demand for English-language instruction. (...) Among Jordanian families, secondary schools that teach English-language curricula such as the IGCSE, the SAT, and the International Baccalaureate have gained increasing popularity.***¹⁶³

Tuttavia, la complessità della situazione politica attuale nel Medio Oriente, accentuata dalle dinamiche stesse di cambiamento in alcuni contesti sociali che inevitabilmente moltiplica i momenti e le occasioni di riflessione su ciò che può riguardare la cultura, rende indispensabile porre l'attenzione a quei valori e comportamenti glottodidattici che interagiscono con l'efficacia del dialogo interculturale: un forte impegno nella diffusione e sensibilizzazione dell'educazione alle diversità culturali nelle università; l'attuazione dei progetti didattici extracurricolari per abbattere la discriminazione e l'ignoranza e per eliminare definitivamente i pregiudizi; l'*ethos* positivo nelle università ed un clima disciplinare favorevole alla creatività e all'autonomia; la fiducia degli insegnanti nelle potenzialità dei giovani; l'accesso e l'uso della rete telematica nelle classi; l'adattamento costante alla molteplicità di tematiche contestuali; la coerenza nei materiali attinenti alle specifiche attività interculturali; la tempestività delle pratiche amministrative da parte dei decisori politici, ecc. Alcune esperienze già sono state fatte negli ultimi anni con le pratiche dell'educazione plurilingue ed interculturale all'interno delle singole scuole e università giordane. Ma ciò che è stato fatto in questo senso non è ancora sufficiente a garantire una maggiore comprensione interculturale nel futuro. Sullo sfondo di questi valori dovrebbe iniziare nel Paese la realizzazione di un sistema nazionale di interculturalizzazione dei curricula, sotto forma di "servizio nazionale per lo sviluppo dell'istruzione".

¹⁶³ <http://monitor.icef.com/2013/08/jordan-works-on-aligning-education-with-its-economy/>
consultato in data 5/2/16.

In questo contesto, è necessario elaborare una vera e propria metodologia e didattica delle lingue straniere. Un approccio linguistico è importante per quanto riguarda la strutturazione della lingua. Ma un approccio interculturale deve essere privilegiato per dare agli studenti gli strumenti (*savoir e savoir-faire*¹⁶⁴) per decodificare la cultura permettendo loro prima di accedere al significato in lingua straniera e

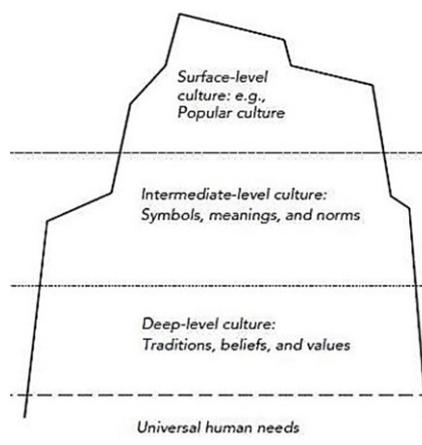


Figura 9. Culture: An Iceberg

poi di trasmettere un messaggio che rispetti la codificazione di tale lingua. In questo contesto metodologico, non è possibile non prendere in considerazione i libri di testo ed i materiali didattici che riguardano la didattica delle lingue straniere. Anche se danno risultati parziali molto discutibili, questi strumenti tangibili permettono di mettere in luce le molteplici scarsità dell'approccio meramente linguistico assumendo così un ruolo analitico di primo piano. Ma è sufficiente includere nella programmazione didattica indicazioni di traccia culturale? Spesso, quando gli obiettivi di competenza interculturale vengono esplicitamente dichiarati nei curricoli glottodidattici, ci si limita a delle rappresentazioni stereotipate della cultura popolare, per lo più legate a quello che Claire Kramsch ha chiamato “*the four F’s: food, fairs, folklore, and facts*”¹⁶⁵, che non fanno altro che alimentare il *gap* tra le culture, proprio perché sono più vicine agli orizzonti leggendari che alla realtà concreta. Per evitare questo, bisogna

¹⁶⁴ In particolare, Byram propone un quadro che comprende cinque componenti di conoscenze, abilità e attitudini citati da altri studiosi; tuttavia, egli li definisce in modo leggermente diverso rispetto ad altri modelli. Secondo lui, la conoscenza è divisa in due categorie: 1) Conoscenza degli altri e dei processi sociali dei gruppi sociali (*savoirs*) e 2) Conoscenza del proprio sé e della consapevolezza culturale critica, che implica la capacità di valutare le pratiche ed i prodotti della propria cultura e quelli delle culture altrui (*savoir s’engager*). Byram divide le competenze in due categorie distinte: 1) Capacità di interpretare e relazionarsi (*savoir comprendre*) e 2) Capacità di scoprire e/o di interagire (*savoir apprendre/faire*). Inoltre, gli atteggiamenti interculturali consistono nel relativizzare il proprio sé (i propri valori, convinzioni e comportamenti in una prospettiva più ampia) e la valorizzazione dei valori, convinzioni e comportamenti altrui (*savoir etre*). Tra questi componenti, Byram ritiene che gli atteggiamenti siano fondamentali per la competenza interculturale. Per approfondire l’argomento, si veda: Byram, M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp. 34-73.

¹⁶⁵ Claire Kramsch, *Culture in Language Learning: A View from the United States*, in K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 217-224.

escludere l'adozione di certi approcci che prestano poca attenzione alla parte nascosta e sommersa dell'*iceberg*¹⁶⁶ della cultura, tra cui:

*“Teachers should avoid stereotypical, superficial, sporadic and ad hoc approaches to teaching content such as: 1. The Frankenstein Approach: a geisha from here, a temple from there, a karaoke bar from here, a hot spring from there. 2. The Tour Guide Approach: the identification of geographical features such as mountains, rivers and cities. 3. The ‘By-the-Way’ Approach: promoting an ‘Us and Them’ mentality with an incidental presentation of information that emphasizes cultural differences”*¹⁶⁷.

Alla luce dell'analisi dei percorsi didattici e delle strategie operative impiegate nell'insegnamento delle lingue straniere, si può allora affermare che l'educazione interculturale non è una disciplina che si aggiunge alle attività curricolari, ma è un approccio per realizzare un progetto pluridimensionale ed interattivo mirato all'attivazione nella società di un clima di convivenza democratica anche con il contributo di enti e istituzioni vari.

6.3. L'APPROCCIO INTERCULTURALE NELL'ETÀ DI INTERNET¹⁶⁸

Le modalità con le quali lo studente di lingue straniere, in quanto soggetto conoscitivo, entra in rapporto con l'Altro sono diverse e implicano gradi diversi di coinvolgimento. Riprendendo consolidati assunti della letteratura pedagogica, i materiali glottodidattici possono essere considerati come “momenti della verità”, poiché la percezione della qualità degli stessi contribuisce alla percezione della cultura *target* in generale. Qualità del libro di testo e nuove tecnologie informatiche e telematiche si sono dimostrati buoni predittori dei problemi che vengono affrontati e degli interrogativi che vengono suscitati, ma il peso del loro ruolo varia in relazione alla collocazione spazio-temporale dei propri utenti. Per gli studenti di lingue straniere, infatti, tali strumenti costituiscono il primo

¹⁶⁶ Si veda figura 9, tratta da <http://image.slidesharecdn.com/chapter1-120815102850-phpapp02/95/chapter1-9-728.jpg?cb=1345044714>

¹⁶⁷ Alice Hadley, *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle, 1993, p. 360.

¹⁶⁸ Cfr. Numa Markee, *Managing curricular innovation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 54.

momento di contatto rispetto alla cultura di destinazione. E soprattutto per gli studenti del primo anno, questi fattori curricolari assumono notevole rilevanza per una duplice ragione. In primo luogo, gli studenti non necessariamente hanno acquisito un *background* minimo o hanno maturato una consapevolezza culturale sulla lingua di studio negli anni che precedono la laurea: pertanto i materiali didattici contribuiscono pesantemente a definire la percezione sull'alterità condizionando il giudizio sugli elementi culturali che caratterizzano tale lingua. Inoltre, poiché la fase iniziale costituisce il primo momento di contatto con la realtà universitaria, il livello di soddisfazione delle pratiche di insegnamento in questa fase determina non solo la scelta del percorso formativo ed il rendimento accademico dello studente, ma anche i propri comportamenti, emozioni e pensieri. Infatti, questi strumenti, se impostati con la dovuta cura e attenzione, andando incontro alle aspettative degli studenti, possono rappresentare un valido mezzo grazie al quale ottenere i vantaggi accademici ed interculturali ricercati.

Premettere il prefisso “inter” a un concetto di per sé già dinamico come la cultura ne accentua le caratteristiche di trasformazione. Per questo motivo, chi desidera fare glottodidattica differenziandosi dalla massa, deve essere in grado di fornire agli studenti un valore aggiuntivo adottando modalità di aggiornamento continuo degli strumenti di cui si dispone. Si pone l'esigenza di comprendere ed apprezzare come la diffusione della tecnologia possa favorire lo scambio interculturale e l'apertura all'alterità. E per per dirlo con Kramsch:

“Computer technology, in particular multimedia, offers possibilities of teaching context itself in a way that teachers have always dreamed of. By opening up microworlds to play with, by providing opportunities for autonomous, exploratory learning, for analyzing, synthesizing, interpreting social phenomena, these technologies, born from the spectacular advances made in cognitive science, not only are attractive to use, they also encourage teachers to devise ever more refined producers for the organization and presentation of knowledge.”¹⁶⁹

I risultati dell'indagine dimostrano che, tra i fattori sopra citati, *internet* ha un impatto significativo sull'interattività nell'ambito della glottodidattica e che l'interattività del contatto è positivamente correlata con la creazione di un senso di appartenenza ad una comunità mondiale. In questo modo si rafforza il legame con

¹⁶⁹ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, op. cit., p. 201.

l'Altro virtuale. L'abbondanza dei siti che offrono interventi educativi reciprocamente interagenti non può ovviamente in questa sede essere ricordata nella sua integralità. È vero che le risorse in Giordania ormai scarseggiano; ma se qualche docente della corrente tradizionalista, riscuotendosi da un uso meccanico del libro di testo, badasse al potenziale illimitato della Rete, si accorgerebbe che l'orizzonte riduzionistico del "vecchio metodo" è ormai dominato da mezzi passivizzanti e monodimensionali, da modalità rigide che non lasciano spazi di libertà, di confronto e di creatività. Prendere coscienza della vasta gamma del materiale didattico disponibile *on-line* e, nel contempo, interrogarsi sui fattori legati alla qualità del libro di testo è un obiettivo che va perseguito.

*"(...) Engaging in change may be necessary, but it is psychologically unsettling. For example, as teachers begin to experiment with new materials or methodologies, they may initially feel that they are less effective (...). However, with time, they become better at using new ideas and practices. Eventually, they transcend their initial feelings of incompetence and move on to higher levels of professional sophistication and performance."*¹⁷⁰

Per quanto riguarda la varietà dei materiali didattici, essa dimostra di rivestire un ruolo significativo nell'ambito della glottodidattica, sia in relazione all'esito linguistico, che a quello interculturale. Come illustrato in precedenza, l'insegnamento delle lingue straniere presenta delle barriere culturali piuttosto spinose. In base ai dati raccolti sul campo, anche le emozioni provate durante la consultazione dei materiali didattici da parte degli studenti hanno un impatto sull'orientamento culturale sviluppato. I partecipanti allo studio si sono dichiarati maggiormente propensi allo studio nel momento in cui nel curriculum fossero offerti differenti tipi di materiale che attengono al cambiamento dei parametri delle principali innovazioni sia culturali che tecnologiche. In questo contesto, *internet* può manifestarsi come insieme di strumenti non dominati esclusivamente dalla dimensione tecnologica e, quindi, come un ponte che assume un ruolo decisamente positivo in funzione del miglioramento della comprensione dell'Altro.

¹⁷⁰ Numa Markee, *Managing Curricular Innovation*, op. cit., p. 52.

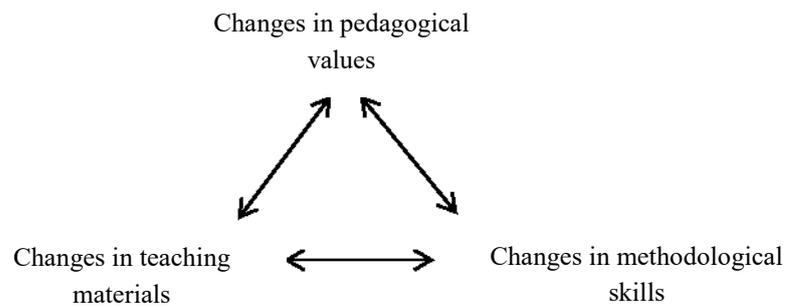


Figura 10. *The dimensions of curricular innovation*
(Markee 1997: 54)

Si cerca quindi di stabilire una stretta relazione tra attività didattiche e educazione interculturale utilizzando le prime per realizzare la seconda in modo che i materiali didattici siano strumenti per la sensibilizzazione culturale, che resta l'obiettivo principale di un'area glottodidattica, e che siano gli studenti stessi, tramite ragionamento autonomo, ad arrivare alla costruzione della propria identità globale.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROPOSTE

“Ed eccoci tornati al nostro tema iniziale: l’italiano può essere ancora ponte tra le culture nel Mediterraneo? (...) L’italiano non come lingua ormai superata dalla potenza omologante della globalizzazione o espressione di un mondo in via di estinzione che appassiona soltanto nostalgici, ma come una lingua ricca e attuale che deve trovare nuove idee per il suo rilancio. L’italiano come lingua condivisa e come valore condiviso: questi sono i cardini intorno ai quali rinforzare il nostro impegno per una comunità di italofoeni, basata come ovvio sull’italianità e sulle suggestioni che porta con sé l’immagine e il nome Italia, e quindi sulla moda, sul cibo, sulle città d’arte, e anche come espressione di una capacità di fare rete e di creare nuove prossimità - non più solo geografiche - per dimostrare concretamente che la nostra lingua è un tesoro dell’umanità e un patrimonio che può generare anche grandi opportunità per il futuro.”¹⁷¹

Come ho sottolineato nei capitoli precedenti, la progettazione dei curricoli può essere fatta rispetto all’uso, nel senso che la gestione di una particolare realtà educativa può essere diversa a seconda delle varie finalità. Tutto sommato, esiste una precisa corrispondenza tra la struttura delle singole lingue e le loro possibili interpretazioni. L’impiego di tematiche di carattere storico, culturale, artistico-letterario, che sembrano apparentemente molto distanti tra loro ma per via simbolico-analogica anticipano la struttura di una lingua straniera, facilita l’organizzazione delle conoscenze e la costruzione di mappe concettuali che affiancano utilmente l’apprendimento di tale lingua. Ogni curriculum glottodidattico (e quindi ogni sillabo e unità didattica) può essere quindi costruito solo come sintesi sistemica, che tenga conto del quadro completo degli elementi disciplinari. In tal senso solo l’intera rappresentazione del curriculum, affiancata dall’analisi delle relative interpretazioni critiche, può associare relazioni significative tra dimensioni linguistiche simboliche e situazioni reali problematiche. A conclusione di questi capitoli, mi pare che si possa individuare una serie di punti, inerenti ai problemi cruciali precedentemente analizzati, che consentono di proporre delle scelte educative concrete e determinate per rendere più efficace il processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.

Tali punti indicano la necessità di: 1) Definire lo scopo per cui si intende insegnare una lingua straniera, e quindi sottoporsi ad un corso di formazione per avere una massima padronanza non solo della lingua insegnata ma anche della

¹⁷¹ http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf, cit.

Scienza dell'educazione, visto che solo quest'ultima è in grado di coniugare un processo formativo con la dimensione costruttiva dell'esistenza umana fino al raggiungimento di un'autonomia piena del soggetto; 2) Attrezzarsi di un manuale didattico strutturato *ad hoc* per l'utilizzazione in un particolare contesto formativo. Ciò non significa, ovviamente, fissare in maniera definitiva i contenuti del manuale, bensì rielaborarli continuamente e in modo personalizzato e flessibile, sia pure coinvolgendo gli studenti, affinché tale manuale possa maturare la sua funzionalità alla luce delle capacità e delle esigenze della classe che si ha di fronte. Il modulo didattico ha un carattere soggettivo e dipende dalla particolare prospettiva di impiego dello stesso. Vale la pena sottolineare fin da subito, infatti, che il perfezionamento del manuale risiede nella revisione continua del suo svolgimento. In effetti, non si può non tener conto del fatto che, nel continuo cambiamento della realtà circostante, la sfida progettuale del manuale consiste nel proiettarsi verso un'educazione permanente (*lifelong e worldwide education*) dell'allievo che va oltre i limiti del tempo e dello spazio. In altri termini, si tratta di un percorso educativo che si dispiega giorno dopo giorno in una pluralità di contributi orientati verso i più elevati valori di umanità e di crescita individuale e sociale lungo l'intero arco della vita; 3) Esplicitare la contestualizzazione storico-culturale dei concetti fondamentali presentati usando un linguaggio che riduce il più possibile le ambiguità. In questa prospettiva, sta al docente porre degli interrogativi e svelare degli indizi utili a sollecitare negli studenti la volontà di superare i pregiudizi e far emergere la curiosità di approfondire la ricchezza e la complessità di una dimensione esistenziale che prima non si conosceva. Questo significa non solo evitare di sovraccaricare la mente di accumuli di scarsa alimentazione cognitiva e di rapida evaporazione, ma promuovere l'originalità intellettuale degli studenti affinché loro possano sviluppare in modo proattivo la loro "nuova" identità universale. La considerazione dell'educazione come interculturale, infatti, porta con sé l'idea di una trasformazione, di un'urgente necessità di aprirsi all'universo illimitato. Venendo meno questo effetto motivante viene meno l'educazione stessa.

Ma vi è ancora una svolta da dare per quanto riguarda i nuovi compiti dell'educazione interculturale. Non basta ripensare i valori che stanno alla base di un'educazione attenta ai bisogni, un'educazione consapevole delle dinamiche di

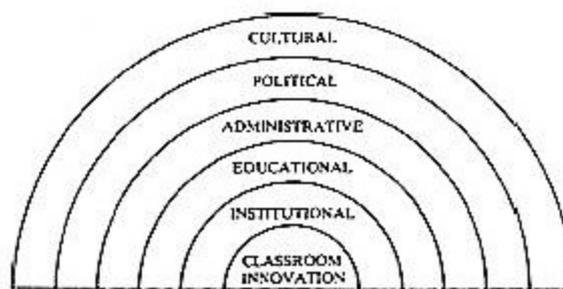


Figura 11. *The hierarchy of interrelating subsystems in which an innovation has to operate.* (Kennedy 1988: 332)

cambiamento esterne: si tratta anche di pensare ad un'altra globalizzazione, ad una globalizzazione equa che consente a ciascun individuo di fronteggiare le crisi attuali senza dover essere schiacciato dalle regole uniformi rigorosamente impostate dall'alto. Le scelte educative dipendono da una varietà di fattori estrinseci (si vedano i diversi strati contestuali in figura 11¹⁷²) e spesso rispecchiano l'influenza della forza politica che pesa in maniera determinante sul contesto educativo. Ciò significa che, almeno per quanto concerne i paesi che non godono ancora pienamente della democrazia pluralista occidentale, elementi esterni alla politica nazionale possono influenzare le sue scelte interne. Le decisioni politiche possono variare in base a differenti elementi che caratterizzano la situazione geopolitica (guerre, crisi economica, ecc.), cioè dipende ampiamente dal contesto. Dato che il mondo intero sta attraversando un periodo critico, in un contesto del tutto vulnerabile, con peculiarità uniche e tensioni crescenti, il sistema educativo sarà sicuramente influenzato da tale mutazione di potenza nella scena internazionale. L'educazione interculturale, dunque, deve convertirsi in strumento non più di omologazione, di adeguamento a un modello globale (nel senso che non soltanto è necessaria un'educazione basata su parametri oggettivi, ma anche un'educazione adeguata ai bisogni sociali e culturali delle singole comunità), ma ci si aspetta invece il suo contributo decisivo per porre l'accento sulle ricchezze soggettive - non in termini materiali ma culturali - come una risorsa chiave per il sorgere di una nuova società globalmente equilibrata. L'uguaglianza, ovvero la partecipazione di tutti gli individui del mondo in modo uguale nella costruzione della propria cittadinanza globale e con ciò dell'identità globale, è uno stato solo raggiungibile attraverso il fare della diversità un fattore di

¹⁷² Tratto da Numa Markee, *Managing curricular innovation*, op. cit., 1997, p. 56.

sviluppo per aumentare le pari opportunità all'interno della società nel suo complesso.

Il passaggio successivo all'interculturalizzazione dei curricula è possibile con l'utilizzo, ai fini di questa prospettiva di estensione della conoscenza e delle opportunità a tutti, delle nuove tecnologie a disposizione. La formazione linguistica dovrebbe aprire le porte ad un'educazione senza frontiere per i popoli del mondo volgendo dunque i curricula glottodidattici in modo privilegiato non solo per l'insegnamento linguistico ma anche per la partecipazione culturale, per l'espressione della propria identità di cittadinanza nel mondo. Tutto questo cambiamento nella concezione del mondo globalizzato e la conseguente valorizzazione delle diversità in ambiti glottodidattici, com'è evidente, va di pari passo con gli obiettivi dell'educazione interculturale, di sviluppare le competenze come via maestra per lo sviluppo socio-culturale. La sfida per i progettisti formativi e curriculari in materia di educazione linguistica e culturale, è capire dove i sistemi educativi possono produrre consapevolezza delle competenze interculturali necessarie negli ambienti glottodidattici, e quali riforme delle strategie educative in generale far agire per consentire al sistema dell'istruzione nazionale di preparare al meglio i propri studenti per un cambiamento della realtà nazionale ed internazionale. Dal punto di vista più pratico e concreto, i contesti di educazione interculturale possono essere generati da fenomeni come: a) La mera presenza di insegnanti e figure professionali madrelingua (italiana) in un ambiente glottodidattico specifico, che porta a momenti di riflessione, di analisi comparata da diverse prospettive di uno stesso valore socio-culturale, ecc. e il riconoscimento del ruolo dell'insegnante; b) Le borse di mobilità per studiare o svolgere stage all'estero, con il viaggio fisico come metafora del superamento delle barriere preconcettuali; c) La creazione di spazi virtuali di scambio interculturale e formazione a distanza; d) L'inserimento dello studio della lingua italiana, opzionale tra le altre lingue, nei curricula delle scuole medie superiori; e) La promozione dello studio delle lingue straniere in generale e dell'italiano in particolare da parte degli Atenei in collaborazione con le relative Ambasciate e gli Istituti di cultura; f) La determinazione di un riferimento comune e chiaro in base al quale verificare, valutare e modificare l'offerta formativa del Dipartimento sulla

base dei risultati conseguiti negli anni e a partire anche dalle effettive esigenze degli alunni (valutazione realizzata *ex ante*, *in itinere* e *ex post*).

Spero che questi elementi di riflessione, proposti tanto sul piano dei curricula di formazione quanto su quello della metodologia dell'insegnamento, contribuiscano ad attirare una maggiore attenzione da parte degli insegnanti e dei ricercatori sulla necessità di porre l'approccio interculturale al centro dell'insegnamento e della ricerca per il rinnovamento della didattica delle lingue straniere nell'università. Sarà, inoltre, interessante, nel futuro approfondire ulteriormente quanto l'elemento linguistico contribuirà a cambiare i valori delle nuove generazioni, che stanno crescendo in una società globalizzata e confrontare questi risultati con quanto emerso nelle indagini svolte nei vari paesi già profondamente segnati dal pluralismo linguistico. Se questo lavoro portasse al moltiplicarsi di nuove ricerche nel campo, sentirei che il mio contributo per la sensibilizzazione sull'intercultura ha raggiunto il suo scopo.

APPENDICI

I. STUDENTS' QUESTIONNAIRE

FIRST PART:

- What level of studies are you in?
 - first year student
 - second year student
 - third year student
 - fourth year student
 - already graduated (please mention the year of graduation)
 - other (please specify)
- What was your initial motivation to learn Italian language? The reason that best describes your motivation for learning a different language.
 - Honestly I don't know; I really have the impression I am wasting my time learning Italian.
 - In order to obtain a good job later.
 - Because I would feel at fault if I couldn't speak Italian in Jordan.
 - For me, the Italian language constitutes an opening to a different culture.
 - For the pleasure that I have when I express myself in my studies of a different language.
 - Other (please specify)
- Was your family **disappointed**, **neutral** or were they **enthusiastic** about your choice to study Italian?
 - Disappointed
 - Neutral
 - Enthusiastic
- Do you think most schools in Jordan provide a **sufficient preparation** for studying foreign languages at university level?
 - Above requirements
 - Meet requirements
 - Below requirements
- **Linguistic and cultural diversity** is a fundamental characteristic of Jordan.
 - Completely true
 - Somewhat true
 - Completely false
- Do you think that the subjects in your study plan are specifically organized to:
 - focus on the level of competence and the consequent improvement of the **Italian language**.
 - provide for an in-depth analysis of the **Italian culture and civilization**.
 - integrate **linguistic skills with cultural knowledge** in a way that contributes to intercultural awareness.
- Do you think that the Department of European Languages **should do more** to support the teaching of culture?
 - strongly agree (Development needed)
 - neither agree nor disagree
 - strongly disagree (Exemplary, best possible)
- If yes, what do you propose (for teachers) to help improve contact with Italian culture?

- The stated goal of many foreign language programs is to create 'global citizens'. To what extent do you feel that you are a 'global citizen'?
 - A great deal
 - Somewhat
 - Not at all

- There are several levels of cultural awareness that reflect how people grow to perceive cultural differences. At which degree of cultural awareness do you think you are:
 - My way is the only way
 - I know their way, but my way is better
 - My Way and Their Way
 - Our Way
 - As an Italian it is almost automatic to perceive US Americans as people who always work, talk about business over lunch and drink their coffee running in the street instead of enjoying it in a bar. What is your general idea about Italians?
-

- For me, Jordanians and Italians are:
 - very similar
 - similar in some ways, and different in other ways.
 - very different
- What is the most frequent difficulty you encounter regarding the comprehension of the Italian culture: (you can choose more than one answer)
 - understanding traditions/superstitions
 - regional dialects
 - political system (Left/Right distinction, etc.)
 - the North vs. South debate
 - the influence of the Vatican
 - gestures
 - other (please specify)
- How would you describe your personal experience in the undergraduate years?
 - annoying
 - adventurous
 - made new friends
 - experienced cultural enrichment
 - improved language skills
 - other (please specify)
- What do you do in the following situation? Why?

You are queuing to be served at the university canteen and you are in a hurry. In front of you, there is an Italian student who has difficulty in making himself understood in your language by the attendant and nothing is happening.

- Action: _____
- Reasons: _____

SECOND PART:

- Have you ever been to Italy?
-
- If yes, how long did you stay there?
 - 15 days
 - 1 month
 - 3 months
 - 6 months
 - 1 year
 - other (please specify)
 - What was the purpose of the visit?
 - holiday
 - study
 - work
 - visit relatives
 - other (please specify)
 - Were your trip there arranged by the University (ERASMUS or other), or did you plan everything on your own?
-

- Did you have doubts before you went there or were you, perhaps, a bit afraid to go? Please describe your feeling then.
-
- Have you experienced things that you had no knowing of in advance? If yes, can you give an example?
-
- What will you never forget about your experience there and what part of your stay did you like the most?
-
- What was the most difficult aspect of life there that you had to get used to?
-
- How do you nourish contact with the Italian culture? Via: (you can choose more than one answer)
- Newspapers/ magazines
 - TV
 - radio
 - cultural centers
 - music
 - films
 - Italian friends
 - Native teachers
 - Other (please specify)
- Are you still in touch with the people you met there?
- Always
 - Occasionally
 - Almost never
- Would you recommend other students to visit Italy?
-
- Would you like to go back?
- definitely
 - I wouldn't mind
 - by no means

II. QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI

I. Background

1. Quale è stata la Sua motivazione iniziale per scegliere gli studi italianistici?
2. Perché ha scelto di insegnare l'italiano?

II. In classe

3. Lei si sente obbligato a raffigurare una certa identità culturale in classe? Da dove viene questo obbligo? Come lo affronta?
4. Come si sente rappresentando la cultura italiana in classe?
5. Quali sono le difficoltà più frequenti nella comprensione della cultura italiana da parte degli studenti?
6. Nel rapporto docente - allievo, chi è al centro del processo educativo?

III. Ambizioni

7. Che tipo di sensibilità culturale, se mai, vuole sviluppare nei Suoi studenti? Crede che gli studenti vogliano accrescere questo in se stessi? Se sì, quali studenti (o tipologie di studenti)?
- 8 L'obiettivo dichiarato di molti programmi d'insegnamento delle lingue straniere è quello di creare "cittadini globali". In che misura crede di contribuire a questo scopo?
9. Come fa ad incoraggiare gli studenti ad essere aperti alla cultura italiana?

IV. Materiale didattico

10. Quali elementi del Suo insegnamento si possono considerare culturalmente orientati?
11. Pensa che l'insegnamento della cultura sia sufficientemente supportato dal libro di testo che sta utilizzando? Si prega di specificare il libro di testo.
12. Che cosa includerebbe nel libro di testo per sostenere/stimolare l'insegnamento della cultura?
13. Lei fa ricorso a risorse supplementari per rafforzare l'insegnamento della cultura? Quali risorse?
14. Si prega di compilare la seguente tabella¹⁷³ di auto-valutazione riguardo le Sue strategie di insegnamento.

	Sempre	Quasi sempre	Mai	Quasi mai
Presto attenzione al problema della cultura				
I materiali didattici che uso tengono conto della competenza culturale				
I curricula e i programmi che conosco contengono indicazioni sul problema della cultura				
Gli studenti sono sensibili agli aspetti culturali				
Presento la cultura separatamente dalla lingua				
Utilizzo la cultura nella fase di motivazione				
Nella valutazione tengo conto anche delle conoscenze culturali di base				
Valuto anche la competenza culturale				
Nella scelta dei materiali autentici tengo conto anche dei contenuti culturali				
La cultura presentata è autentica e attuale				
La cultura viene presentata secondo un approccio comparativo				

¹⁷³ La scheda è in parte ripresa da Benucci A., *La competenza interculturale*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001, p. 43.

***III. STUDY PLAN*¹⁷⁴**

COURSE DESCRIPTIONS B.A. PROGRAMME ITALIAN AND ENGLISH¹⁷⁵

2203099 Intensive Italian (6 Non-credit hours)

At the end of the second semester the students can take the Italian Proficiency Test (IPT). Those who pass the test should be able to follow the second year courses which will be taught entirely in Italian. Those who do not pass the test or opt not to take it take Intensive Italian which is meant to fill the gap between first year general language courses and second year more specialized courses. In this course the student has to acquire the language proficiency to be able to follow the second year courses. For this reason, the course will focus on listening and speaking

2203105 Italian for Beginners (1) (3 Credit hours)

Prerequisite: none

This language course introduces students in a communicative way to the grammatical structures of Italian with the aim of training them in the four language skills: listening comprehension, reading, writing and oral skills. It covers the following fields of every day communication: greeting, introducing oneself, describing one's home, asking for prices, buying, asking for directions, specifying time and place etc. The following grammar issues will be trained: present tense of regular, irregular and modal verbs, definite and indefinite articles, negating, gender, numbers, demonstrative and indefinite pronouns.

2203106 Italian for Beginners (2) (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203105

The course continues the introduction into the basics of Italian. It develops the skills acquired in Italian for Beginners (1) and aims at preparing students to understand written and spoken texts, as well as to produce them. It covers new fields of every day communication such as giving advice, telling what happened, asking for and describing directions in the city, inviting, expressing opinion and wishes, etc. The following new grammatical issues will be covered: imperative, perfect tense, prepositions, comparative and superlative.

2233116 Italian for Specialization (1) (6 Credit hours)

Prerequisite: none

This course targets students with no prior knowledge of the Italian language and aims at gradually introducing and developing all main four skills: reading, writing, speaking and listening through situations and contexts of daily life and acquainting them with typical scenes of the Italian culture.

2233117 Italian for Specialization (2) (6 Credit hours)

Prerequisite: 2233116

This course builds on students' previous experience with Italian, adding to it more language rules, more vocabulary and more sentence structure, enabling them to read, write, listen and speak at a higher level within the context of daily situations.

¹⁷⁴ Qui riporto solo la sezione dedicata alla descrizione dei corsi principali. Per la versione completa del piano di studio si consulti l'URL: <http://languages.ju.edu.jo/StudyPlans/Bachelor%E2%80%99s%20in%20Spanish%20and%20English.pdf>

¹⁷⁵ The description of courses which are not of the department of European Languages/Italian section are to be found in the study plans of the departments which teach these courses. (nota del document originale)

2203143 **Italian for Beginners (3)** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203106

The course is regarded as a continuation for the other two Italian courses (Italian for Beginners 1 & 2); it trains the four language skills, listening comprehension, writing, reading and oral skills, on a more advanced level. After finishing this course, the student will be able to act with self – assurance in everyday life situations. The course contains some new topics such as: description of people’s appearance, education and school, entertainment and TV, work and economics in Italy, industry and other more topics related to Italian society and culture.

2203225 **Listening and Conversation/Italian** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203098 or 2203099

This course mainly enhances oral skills with the aim to practice communication strategies. General themes will be discussed after presentation through audio-visual aids. Student will be given ample time to listen and speak on the basis of texts of various length.

2203320 **Grammar (1)/Italian** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2233117

The course concentrates on the description of Italian morphology. Students will be systematically trained in various morphological processes. Basic grammatical aspects will be studied at length, enabling students to master them.

2203323 **Grammar (2)/Italian** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2233117

The aim of the course is to enrich students’ grammatical knowledge of Italian. It concentrates on the sentence as the elementary form of communication as well as on various syntactic processes.

2203324 **Linguistics/Italian** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

This course is an introduction to theories and trends in Italian linguistics and their importance in the teaching of grammar. The various components of Italian linguistics and major linguistic matters, theoretical and applied, will be studied.

2203227 **Pronunciation and Speech / Italian** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203117

The course introduces position and articulation regularities and describes cognitive and physiological processes during the production of phonetic segments (sounds and sound connections).

2203228 **Italian Writing** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203098 or 2203099

The course trains students in writing various types of free and guided compositions (e.g. narratives, descriptions, letters, general subjects, etc.). Students will master the sentence, first, and then move to produce paragraphs and compositions of various length.

2203330 **Contemporary Italian Thought** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

This course tends to offer the participants an ample understanding of contemporary Italian thought. After situating contemporary Italy in her ideological and political context, participants proceed to analyze the nation’s intellectual, social, and human development. The final object will be an attempt to identify the Italian thought in a broad sense. This course focuses on Italian thought with an emphasis on how Italian thought compares and contrasts with American or Hispanic thought.

2203236 **Introduction to Italian Literature** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2233117

The course introduces students to Italian literature in general. Reading of various literary texts will be based on representative texts in order to familiarize students with literary terminology and the methods of text interpretation and make them realize the importance of general knowledge for literature. Students will learn to work in groups. Through their group discussions and short

presentations about the reading materials they will display better cross-cultural communication skills via comparing different cultures.

2203338 Italian in the Field of Tourism (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

The participants should intensively tackle with Italian in the Field of Tourism. At the beginning of the course, students listen to descriptions of different kinds of journeys. Advantages and disadvantages of different ways of travelling are discussed. Reading and discussing prospects the learners collect information on sights and monuments in Jordan. Students are then asked to give short presentations of these sights and monuments. The special vocabulary necessary to describe archaeological places should be acquired.

2203339 Italian in the Field of Economics (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

This course familiarizes students with the special terminology used in this field and introduces them to lexical expressions and specialized vocabulary to this field. It also concentrates on special grammatical structures of scientific texts in general. It enhances as well their ability to communicate in the specialization, to read scientific texts, and to use dictionaries.

2203340 Italian Literature till the End of Nineteenth Century (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203236

The course gives through some selected examples an overview of the development of Italian literature from its beginnings in the Middle Ages until its classical perfection through the works of Pirandello and Svevo Representative samples will be selected and studied.

2233342 Translation (1) (Italian – Arabic) (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203228

This course trains students to translate texts from Italian into Arabic; it highlights the difficulties of translation and trains students to overcome them. It includes translations from the press and media, books, booklets, and articles to illustrate good translation. Emphasis will be placed on idioms.

2203424 Debate and Reading/Italian (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203227

This course introduces the skills of debate, effective reading and inferential thinking through the use of selected texts. The student should be able to recognize the structure of the text and to utilize the acquired vocabulary, expressions and structures in his discussion.

2203425 Special Topic in Italian Language (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203320

This course, whose content varies from one semester to another, deals with a specific topic on or linked to the Italian language. It is determined on the basis of students' needs and the instructors' area of specialization or research interests. The course usually provides an in-depth investigation of a certain topic that has not been covered in the language courses offered in the study plan.

2203426 Didactics and Methodology of Teaching Italian as a Foreign Language

(3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

This course represents an introduction of Didactics (the WHAT) and the Methodology (the HOW) of teaching of a foreign language. We shall handle the methodological concepts that have had a substantial impact on teaching Italian as a foreign language throughout history, but also the modern methods that have proved to produce positive results in the past 10-15 years. The students will learn to recognize the advantages and the disadvantages of different methods of teaching and how to plan and perform a successful and interesting lesson.

2203430 Special Topic in Italian Literature (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203236

A particular literary topic is selected for study and analysis under the instructor's supervision (literary analysis, outline and text interpretation, historical and cultural background, etc.). This topic may be chosen from both classical and contemporary Italian literature.

2203437 **Contemporary Italian Literature** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203236

This course presents the leading tendencies of 20th century Italian literature, considering the different genres, the new intellectual ideas and the search for new forms. These different aspects will be studied by analyzing representative literary extracts.

2203438 **Italian in the Field of Media** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

In this course participants are introduced to characteristics of different kinds of media. Students receive an overview about different categories of newspapers and magazines. The different kinds of newspapers and magazines are described; background information about different products of the press is acquired. Articles from newspapers and magazines are presented by students and then discussed. Basic knowledge about the Italian press laws is gathered.

2203439 **Italian Civilization** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203225

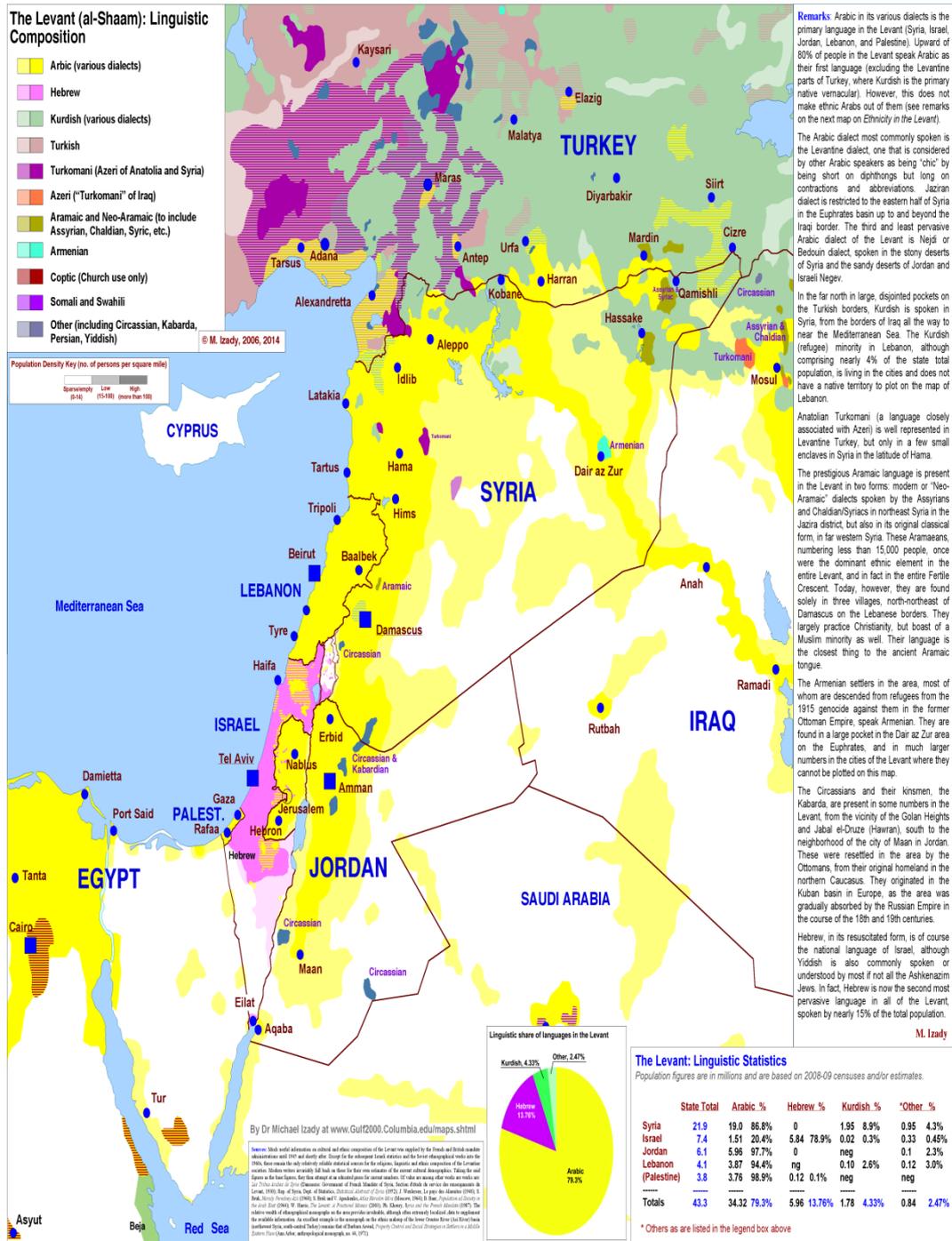
Emphasis is placed on the historical, geographic and social circumstances of Italy as the basic focus of this course. Major authors and texts representing the Italian civilization will be studied at length. Use of media material will be highlighted.

2233442 **Translation (2) (Arabic –Italian)** (3 Credit hours)

Prerequisite: 2203228

Students will be trained in translating texts from Arabic into Italian whereby translation of practical texts such as newspaper articles, documents, certificates, directions for use etc. will be taken in special consideration. Model texts will be used to illustrate good translation.

IV. THE LEVANT (AL-SHAM): LINGUISTIC COMPOSITION¹⁷⁶



¹⁷⁶ Authored and produced by Dr. Michael Izady, hosted by Gulf/2000 Project web site, URL: http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Levant_Languages_lg.png (nota originale del sito <http://gulf2000.columbia.edu/maps.shtml>)

BIBLIOGRAFIA

- A. BENUCCI, *La competenza interculturale*, in P. DIADORI (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001, pp. 32-43.
- A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Quaderno 29, paragrafo 3, Torino, Einaudi, 1975 (or. databile al 1935).
- A. MILTENBURG, A. SURIAN, *Apprendimento e competenze interculturali*, Bologna, Emi, 2002.
- A. MONI *et al.*, “Cultura greca – Cultura italiana. L’insegnamento in Grecia in prospettiva interculturale”, in *Didattica e linguistica dell’italiano come lingua straniera*, II (4), 2004.
- ALESSANDRO LA GRUA, *Pertinenza (versione provvisoria della voce pubblicata su linguipedia* <https://lingweb.eva.mpg.de/linguipedia/index.php/Pertinenza>), Scuola normale superiore Pisa, Quaderni del laboratorio di linguistica, vol. 6, 2006, http://linguistica.sns.it/QLL/QLL06/LaGrua_Alessandro.PDF.
- ALESSANDRO MANZONI, *Epistolario - Tutte le Opere di Alessandro Manzoni*, in ALBERTO CHIARI e FAUSTO GHISALBERTI (a cura di), vol. VII in tre tomi a cura di CESARE ARIETI, Milano, Arnoldo Mondadori editore, 1970. – Officine Grafiche di Verona della Arnoldo Mondadori.
- ALESSIO SURIAN (a cura di), *Apprendere le competenze interculturali*, 2005, URL: <http://dimensionesperanza.it/dossier-multicultura/item/2483-apprendere-le-competenze-interculturali-a-cura-di-alessio-surian-.html>
- ALICE HADLEY, *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle, 1993.
- AMIN MAALOUF, *L’identità*, Milano, Bompiani, 1999.
- ANGELA ELIA, “Dai saperi alle competenze”, URL: http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Elia/ModIII/Saperi_competenze.pdf
- ANTONELLA BENUCCI e ROBERTO DOLCI, *Modulo 13: Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, p. 8. URL: http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf
- AUGUSTO PONZIO (a cura di), *Incontri di parole*, vol. XXI, della serie annuale “*Athanos. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura*”, n. 14, Milano, Edizioni Mimesis, 2011 (presentazione).
- B. L. WHORF, *Language, Thought, and Reality. Selected Writings*, Cambridge, MIT Press, 1956; tr. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri, 1970.
- B. LEWIS, *The Middle East: A Brief History of the Last 2,000 Years from the Rise of Christianity to the Present Day*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1995; trad. it. *Il Medio Oriente. Duemila anni di storia*, a cura di M. LUNARI, Milano, Mondadori, 1999.
- BARBARA D’ANNUNZIO, *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca’ Foscari – Venezia, URL: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf
- BOCCHI G. e M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- BRIAN TOMLINSON (ed.), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- CLAIRE KRAMSCH, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- CLAIRE KRAMSCH, *Culture in Language Learning: A View from the United States*, in K. DE BOT, R. B. GINSBERG & C. KRAMSCH (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 217-224.
- CONSIGLIO D’EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. BERTOCCHI, F. QUARTAPELLE, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, 2002 (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- DANIELE BALDASSARI, *La competenza interculturale e i suoi presupposti teorici*, in “Italiano a stranieri”, 13/2012.

- DANIELE GOUTHIER e ELENA IOLI, *Le parole di Einstein: comunicare scienza fra rigore e poesia*, prefazione di TULLIO DE MAURO, Bari, Dedalo, 2006.
- E. SAPIR, "Southern Pajute Dictionary", *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, LXV, 3, 1931.
- E. SAPIR, *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace & World, 1921; tr. it. *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Torino, Einaudi, 1969.
- EINAR HAUGEN, *Dialect, language, nation* (1966), in PRIDE J.B. e HOLMES J. (eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 97-111.
- EINAR HAUGEN, *Language problems and language planning: the Scandinavian model*, in Peter HANS NELDE (ed.), *Languages in contact and conflict*, Wiesbaden, Steiner, 1980, pp: 151-157.
- ELIZABETH BUCKNER - traduzione a cura di MARTA GHEZZI, *Giordania. L'istruzione ai tempi delle tribù (e dei tabù)*, 3/4/13, <http://osservatorioiraq.it/analisi/giordania-listruzione-ai-tempi-delle-trib%C3%B9-e-dei-tab%C3%B9>. La versione originale di questo articolo è apparsa nell'edizione del 14 aprile 2013 di Sada (Washington DC; Carnegie Endowment for International Peace, 2012).
- G. MOUNIN, *Teoria e storia della traduzione*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1965.
- GABRIELE AZZARO (a cura di), *Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Roma, ARACNE editrice, 2007.
- GIOVANNI GENOVESI, LUCIANA BELLATALLA, ELENA MARESCOTTI (a cura di) *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- GIULIO NICOLA MELDOLESI, *Panico, ossessioni e fobie: psicobiologia dell'ansia. Dalle origini del comportamento ai rapporti familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- G. WIGGINS, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.
- H. SHARABI, *Neopatriarchy: A Theory of Distorted Change in Arab Society*, New York, Oxford University Press, 1988.
- IDRIES SHAH, *The Sufis*, Londra, Octagon Press Ltd, 1964; tr. It., *I Sufi: la tradizione spirituale del sufismo*, Roma, Edizioni Mediterranee, 1990.
- J. DEWEY, *To those who aspire to the profession of teaching* (1938) in D. J. Simpson & S.F. Stack (Eds), *Teachers, leaders and schools: Essays by John Dewey*, Carbonale, IL, Southern Illinois University Press, 2010, (pp. 33-36).
- JACQUES RANCIÈRE, *Il maestro ignorante*, tr. it. ANDREA CAVAZZINI (a cura di), Milano, Mimesis, 2008.
- JAMES DEAN BROWN, *Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities*, in R. K. JOHNSON (a cura di), *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- JOHN FISKE, *Popular Culture*, in FRANK LENTRICHCHIA & THOMAS MCLAUGHLIN, *Critical Terms for Literary Study*, The University of Chicago Press, 1995, pp. 321-335, URL : <http://faculty.washington.edu/cbebler/teaching/coursenotes/Texts/fiskepopcult.html>
- KEN WILBER, *The Integral Vision: A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*, Shambhala Boston & London, 2007, pp. 68-73.
- L. WITTGENSTEIN, *Della certezza*, Torino, Einaudi, 1978.
- L. WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, a cura di M. TRINCHERO, Torino, Einaudi, 1995; trad. it. dell'op. or. *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Basil Blackwell, 1953.
- LUCIANA BELLATALLA (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.
- LUCIANA BELLATALLA, GIOVANNI GENOVESI, ELENA MARESCOTTI (a cura di), *Insegnare prima d'insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- LUCIJA ČOK, *L'educazione interculturale nell'insegnamento delle lingue. Applicazioni di alcune ricerche all'Università del Litorale (Slovenia)*, Udine, European Universities Network on Multilingualism (EUNoM), 2010.
- M. A. K. HALLIDAY, *Language and Society*, in JONATHAN J. WEBSTER (a cura di), *Volume 10 di Collected Works of M.A.K. Halliday*, London, Continuum, 2009.
- M. BYRAM e M. FLEMING (a cura di), *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

- M. BYRAM, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp. 34-73.
- M. DARDANO e P. TRIFONE, *La lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1985.
- M. FERRARIS, *Ricostruire la decostruzione*, Milano, Bompiani, 2010.
- M. J. BENNETT, *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, pp. 21-71.
- MARIA CECILIA LUISE, *Gestione e semplificazione del testo*, 2005/2006, *progetto A.L.I.A.S. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Università Ca' Foscari di Venezia, www.unive.it/progettoalias, URL: <http://www.retetrevisiontegrazionealunnistranieri.it/download/laboratoriorete.pdf>.
- MARIANO URE, *Filosofia della comunicazione*, Torino, Effatà Editrice, 2010 (Premessa di Adriano Fabris).
- MIMMO DEL GIUDICE, *Il paese di Rania*, Roma, Armando Editore, 2010.
- NUMA MARKEE, *Managing curricular innovation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- O. JESPERSEN, *Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View*, Oslo, H. Aschehoug & Co., 1925.
- P. DIADORI, E. COTRONEO, F. PALLECCHI, *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?*, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra Ed., 2007, pp. 339-354.
- P. DIADORI, *teacher-talk/ foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in MADDI L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze - Atene, IRRE Toscana – Edilingua Edizioni, 2004, pp. 71-102.
- P. E. BALBONI, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008.
- PAOLA CELENTIN E GRAZIANO SERRAGIOTTO, *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, (rielaborazione e integrazioni a cura di) MARILENA DA ROLD, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari – Venezia, <http://www.italis.it>, G. Serragiotto, *Il binomio lingua-cultura*, URL: <http://www.grazianoserragiotto.it/wp-content/uploads/2011/08/Il-binomio-lingua-cultura.pdf>
- PAOLO BOCCAGNI, *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- PAOLO VIRNO, *Scienze sociali e «natura umana». Facoltà di linguaggio, invariante biologico, rapporti di produzione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003.
- PIERO VIOTTO, *La struttura del rapporto educativo come relazione interpersonale radicata nell'ambiente in vista dei valori*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", n. 3, 2005.
- RAFFAELE MANTEGAZZA, *Prefazione. Un seme tra gli oceani. L'esperienza pedagogica di IES Abroad Milano osservata dall'esterno*, in MARCO CAPOVILLA, ADRIANA FAGGI, M. CATERINA AMBROSI ZAIONTZ (a cura di), *Culture shock?: studenti statunitensi in Italia : una sfida transculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- RALPH LINTON, *Lo studio dell'Uomo*, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 359-360 (ed. or. 1936).
- REMIGIO RATTI, *L'italiano nella globalità: il punto di vista di un economista svizzero*, pp. 21-31, in *L'italiano nel mondo globalizzato: Quale presente e quale futuro? La prospettiva europea*, a cura del Dipartimento di lingua italiana della Direzione generale Traduzione, Commissione europea, XV GIORNATA REI 1° DICEMBRE 2014.
- RENATO PIGLIACAMPO, *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Roma, Armando editore, 2007.
- RICCARDO FINOCCHI, *Linguaggio e comunicazione: teorie, strutture e usi linguistici nelle pratiche comunicative*, Cantalupa, Effatà Editrice IT, 2007.
- T. INGOLD, *From Complementarity to Obviation: On Dissolving the Boundaries between Social and Biological Anthropology, Archaeology and Psychology*, in S. OYAMA, P. GRIFFITHS, R. GRAY (Eds.), *Cycles of Contingency: Developmental Systems and Evolution*, Cambridge (MA), MIT Press, 2001.
- U. ECO, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2003.
- UGO FABIETTI e VINCENZO MATERA, *Memoria e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Roma, Meltemi, 1999.
- Z. DÖRNYEI, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Etimologia del termine “autentico”: <http://www.etimo.it/?term=autentico>.

Autentico/inautentico, voce sul Dizionario Treccani di filosofia (2009), URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/autentico-inautentico_\(Dizionario_di_filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/autentico-inautentico_(Dizionario_di_filosofia)/)

<http://www.authenticeducation.org/ubd/ubd.lasso>

http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf

http://www.ambamman.esteri.it/Ambasciata_Amman/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/Promozione+della+lingua+e+della+cultura+italiana+in+Giordania/

Enciclopedia Treccani, la cultura italiana, *La letteratura dell'Italia unita, L'Unificazione* (2011) di Enrico Ghidetti, http://www.treccani.it/enciclopedia/la-letteratura-dell-italia-unita_%28L'Unificazione%29/

Andrea Tornielli, “*La prima messa di Paolo VI in lingua italiana*”, <http://vaticaninsider.lastampa.it/vaticano/dettaglio-articolo/articolo/messa-mass-misa-montini-39391/>.

http://it.cathopedia.org/wiki/Sant%27Agostino_d%27Ippona

http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf

“*La fortuna dell'italiano nel mondo*”, intervista a Luca Serianni http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/mondo/serianni.html

“*Things of this world*” (1956), cfr. URL: <http://lapoesiadelcuorecommunity.blogspot.it/2012/06/la-mente-una-poesia-di-richard-wilbur.html>

Pagina web del Dipartimento di Lingue Europee dell'Università della Giordania <http://languages.ju.edu.jo/>

<http://amman.ladante.it/it/chi-siamo>

http://www.ambamman.esteri.it/Ambasciata_Amman/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/Promozione+della+lingua+e+della+cultura+italiana+in+Giordania/Insegnamento_Lingua_Italiana.htm

<http://integralconstellations.it/cosa-sono-le-costellazioni/>

http://www.comunitaitalofona.org/wp-content/uploads/2015/05/03_intro_Cornero.pdf

<http://acs-italia.org/wp-content/uploads/GIORDANIA1.pdf>

Khaled Neimat, “*Majority of Jordanians call for end to Syrian refugee influx*”, <http://www.jordantimes.com/news/local/majority-jordanians-call-end-syrian-refugee-influx>

<http://www.ethnologue.com/country/JO/languages>

Mona Smadi, *Education in Jordan — general overview*, The Jordan Times, 8/4/2013, URL: <http://www.jordantimes.com/opinion/mona-smadi/education-jordan-%E2%80%94-general-overview>

¹⁷⁷ Si ricorda che la data dell'ultima consultazione è stata inserita nelle note a piè di pagina.

Sito del Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca Scientifica giordano
www.mohe.gov.jo.

Edizione 2012 della relazione dell'Ufficio Nazionale Tempus (programma della Commissione europea) della Giordania URL:
http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/jordan_tempus_country_fiche_final.pdf.

http://www.viaggiasesicuri.it/paesi/dettaglio/giordania.html?no_cache=1; e www.viaggiasesicuri.it sito web curato dall'Unità di Crisi del Ministero degli Esteri italiano (*et al*).

<http://www.lindro.it/crisi-del-turismo-in-giordania/>.

<http://www.travelquotidiano.com/estero/giordania-italiani-in-crescita-56-primi-10-mesi-dellanno/tqid-199678>.

“*La lingua italiana guadagna terreno in Giordania*”, scritto da Informalingua il 7/5/15;
<http://www.informalingua.com/index.php/item/223-la-lingua-italiana-guadagna-terreno-in-giordania> consultato in data 9/2/16.

“*Lingua, cinema e musica: tra Italia e Giordania le relazioni passano per la cultura*”, sito del Giornale Italiano delle Nazioni Unite, <http://www.onuitalia.com/2015/12/10/19343/>

<http://www.culturocity.com/articles/whatis-cultural-awareness.htm>

<http://monitor.icef.com/2013/08/jordan-works-on-aligning-education-with-its-economy/>

<http://languages.ju.edu.jo/StudyPlans/Bachelor%E2%80%99s%20in%20Spanish%20and%20English.pdf>

Gulf/2000 Project web site <http://gulf2000.columbia.edu/maps.shtml>, URL:
http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Levant_Languages_lg.png

<http://www.bloom.it/2012/04/lavorare-con-le-persone-e-partecipare-alla-danza-del-cambiamento/?p=530>

<http://dizionari.repubblica.it/Italiano/D/destrutturare.php>

http://archivio.pubblica.istruzione.it/risorse/allegati/strumenti_1_biennio.pdf

<http://www.atopon.it/la-transdisciplinarita/>

LISTA DELLE FIGURE

- Figura 2. *A developmental model of intercultural sensitivity* (Bennett 1993: pp. 21-71).
- Figura 2. *Carta linguistica d'Italia* (Dardano e Trifone 1985: 34-36).
- Figura 3. *Second most spoken language(s)*.
- Figura 4. *Systematic approach to designing and maintaining language curriculum* (J. D. Brown 1989: 235).
- Figura 5. *Do you think most schools in Jordan provide a sufficient preparation for studying foreign languages at university level?* (Dati sondaggio).
- Figura 6. *Was your family disappointed, neutral or were they enthusiastic about your choice to study Italian?* (Disappointed 8.67%, Neutral 46.67%, Enthusiastic 33.33%).
- Figura 7. *What was your initial motivation to learn Italian language?*
- Figura 8. *For me, Jordanians and Italians are:* • Very similar • Similar in some ways, and different in other ways. • Very different.
- Figura 9. *Culture: An Iceberg*.
- Figura 10. *The dimensions of curricular innovation* (Markee 1997: 54).
- Figura 11. *The hierarchy of interrelating subsystems in which an innovation has to operate.* (Kennedy 1988: 332).