

Joanna Jarczyńska

Università di Varsavia

L'acquisizione spontanea della cultura e quella guidata nel corso dell'apprendimento di una lingua straniera

Esiste, nella glottodidattica moderna, la distinzione tra i termini *Lingua Straniera* e *Lingua Seconda* e le relative sigle LS ed L2 adoperata per sottolineare il ruolo del contesto linguistico-culturale in cui avvengono i processi di acquisizione e/o apprendimento di una lingua straniera.¹ Dal punto di vista funzionale e comunicativo si vede, difatti, che chi studia una lingua fuori dal territorio in cui essa viene quotidianamente usata non ha la possibilità di applicare immediatamente le conoscenze linguistiche acquisite durante la lezione. L'unico feedback che egli ottiene è quindi quello ricevuto in classe, proveniente di solito esclusivamente dall'insegnante, il che - come è noto - non è sufficiente, dal momento che esiste una forte disparità tra l'insegnante e lo studente sia a livello della competenza linguistica, sia a livello dell'organizzazione del discorso e dei relativi contenuti. Infine, le differenze tra la comunicazione in classe e quella naturale riguardano anche il tempo a disposizione, la gestione dello spazio, la varietà dei registri, ecc. (Mezzadri 2003: 53-92)

Nonostante la maggior parte dei suddetti problemi, soprattutto per quanto riguarda le questioni della disparità comunicativa, della varietà di registri, dello spazio e del tempo a disposizione, trovi ormai valide soluzioni attingendo ai presupposti dell'approccio cooperativo e all'impiego delle tecniche di lavoro in gruppo (Mezzadri 2003: 82-88), va

¹ Secondo la suddetta distinzione con il termine seconda lingua ci si riferisce a una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata abitualmente, mentre il termine lingua straniera indica una lingua appresa tipicamente nei contesti scolastici, in un paese in cui essa non viene quotidianamente adoperata. Questa distinzione terminologica viene però rispettata solo quando essa è veramente rilevante e spesso il termine seconda lingua è usato per indicare sia le lingue straniere che quelle seconde nel senso stretto. (Pallotti 1998: 13-14)

notato che anche in quei casi il feedback è ben diverso da quello che viene ricevuto nelle situazioni di immersione nella cultura della lingua bersaglio.

In primo luogo va osservato che nelle situazioni di comunicazione in classe il feedback proviene da un altro studente che, salve le vere eccezioni, si trova nella stessa identica situazione: a prescindere dal fatto che gli studenti sono allo stesso livello di sviluppo della lingua studiata (per cui padroneggiano grosso modo gli stessi elementi lessicali e le stesse strutture grammaticali e sono portati a commettere lo stesso tipo di errori), va sottolineato che, quasi sempre, tutti quanti possiedono lo stesso background linguistico costituito dalla lingua materna, cui ricorrere in caso di problemi comunicativi. Visto che le reazioni di questa natura avvengono maggiormente in modo automatico e spontaneo, esse sono difficili da controllare e bloccare. Questa situazione non favorisce ovviamente lo sviluppo delle strategie di negoziazione del significato sia delle singole parole che delle frasi o degli interi messaggi, la quale nella comunicazione quotidiana, anche quella monolingue, è indispensabile.

Inoltre, nella comunicazione tra gli studenti della stessa origine tutti gli eventuali transfer negativi sono maggiormente comprensibili o almeno intuitivi per i compagni del gruppo. Di conseguenza, anche nel caso di un grave errore, sia esso di tipo lessicale, fonetico, o grammaticale, il feedback ricevuto da un altro compagno può essere positivo: è addirittura possibile che a entrambi gli studenti i messaggi erronei sembrino perfettamente corretti e i loro scambi linguistici funzionanti, il che può portare a sua volta alla fossilizzazione degli errori.

Il problema analogo riguarda l'apprendimento degli elementi della cultura circoscritta alla lingua studiata e la gestione degli schemi comportamentali e comunicativi, compresi i turni di parola, le pause, l'intonazione, ecc. Lo studente che non ha un contatto diretto con la realtà del Paese la cui lingua sta studiando tende a comunicare in base e in riferimento agli schemi elaborati tramite il contatto con la propria cultura d'origine che funzionano in essa, ma non devono coincidere con quelli della società della lingua bersaglio. Può succedere inoltre, che le forme comportamentale-verbali del sistema linguistico-culturale materno e quello studiato possano essere molto simili pur veicolando significati completamente diversi (come ad esempio il valore del sorriso, dell'invito a prendere un caffè, l'espressività dei gesti e delle interiezioni, le forme di cortesia, ecc). Contrariamente a quanto potrebbe sembrare, le conseguenze di un fraintendimento a questo livello, vale a dire di un errore a livello culturale generato da un transfer dal proprio sistema linguistico culturale, possono essere molto più gravi di quelle dovute a un errore puramente linguistico. Dal momento che la cultura transita maggiormente a livello inconsapevole e tutti i suoi elementi sembrano gli unici naturali e

giusti a chi vi è nato e cresciuto, di solito i comportamenti che si discostano dagli schemi culturali vengono percepiti non come errori, ma come stranezze. Mentre un errore grammaticale o lessicale viene facilmente perdonato a uno straniero, quello che di fatti ha le stesse basi e la stessa natura (essendo generato, come è stato detto, da un transfer negativo), ma avviene a livello culturale, di rado viene percepito come errore, ma piuttosto proprio un comportamento anomalo, per cui – come di norma avviene nella maggior parte dei casi - può portare ad allontanamento o, addirittura, all'emarginazione di chi ha semplicemente sbagliato.

Attualmente l'importanza della comprensione del contesto culturale e della realtà per lo sviluppo della competenza comunicativa viene fortemente sottolineata e confermata a ogni livello. Dal punto di vista formale e prescrittivo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue precisa esplicitamente che :

“Il bisogno e il desiderio di comunicare nascono in una precisa situazione e la forma della comunicazione, allo stesso tempo del contenuto, corrispondono a tale situazione” (QCER 2004: 57) per cui “tutta la comunicazione umana dipende da una conoscenza condivisa del mondo” (QCER 2004: 13).

Questo punto di vista viene del resto confermato anche dagli studi psico- e neurolinguistici sull'apprendimento e sulla comprensione delle lingue straniere, tra cui innanzitutto quelli sulla lateralizzazione cerebrale ed il ruolo degli emisferi nei processi linguistici. Come viene ribadito dal principio della direzionalità elaborato in base ai risultati in quest'ambito, la comprensione dei messaggi comincia sempre nell'emisfero destro. Esso, responsabile della percezione globale, tra cui la comprensione degli stati intenzionali ed emotivi degli interlocutori, nonché la corretta percezione di tutto il contesto, svolge quindi il ruolo determinante per i processi di analisi degli elementi linguistici che si svolgeranno in seguito nell'emisfero sinistro. (Danesi 1998: 57-64; Pallotti 1998: 205-211)

Passando all'analisi delle tappe successive dell'apprendimento, ovvero i processi di memorizzazione e i diversi tipi della memoria, si ribadisce invece che non ci può essere un vero immagazzinamento nella memoria a lungo termine se non vengono adeguatamente elaborate e in seguito rafforzate le relazioni concettuali della memoria dichiarativa. Questo determinato tipo di memoria viene oggi considerato proprio quel patrimonio mentale che riguarda il significato delle parole ed i concetti e che essendo collegato con quelle conoscenze permanenti generali ed astratte il cui insieme viene definito in glottodidattica l'enciclopedia e la conoscenza del mondo, costituisce la base del linguaggio. (Cardona 2002: 65-67)

Anche se, ormai da anni, la glottodidattica riconosce che la cultura, nella sua accezione antropologica (Katerinov 1991: 5-34; Mezzadri 2003: 233-246; Pichiassi 1999: 23-

32), essendo chiave interpretativa per tutti i tipi di comportamenti sociali va insegnata insieme alla lingua, ovvero deve costituire parte integrante di ogni lezione e non solo un elemento con cui completare il corso, si può osservare che la maggior parte dei manuali inserisce le informazioni sulla cultura alla fine delle unità. Inoltre, la maggior parte di informazioni di carattere culturale viene presentata quasi sempre in modo descrittivo. Il punto debole di questo tipo di organizzazione del materiale didattico non è però solo la mancanza delle attività con le quali fissare nella memoria le conoscenze culturali. Conformemente a quanto ribadito dalle ricerche in campo psiconeurologico ogni approccio di carattere deduttivo ed esplicito, eliminando proprio la fase di analisi, invece di favorire il processo di acquisizione porta piuttosto all'attivazione dei processi d'apprendimento, i cui effetti sono considerati meno stabili. (Danesi 1998: 131-165; Pallotti 1998: 237-241)

La contraddizione più forte emerge però dall'analisi di altre caratteristiche dell'oggetto dell'intervento didattico, ossia della cultura, tra cui il fatto che essa transita soprattutto a livello inconscio ed il processo della sua acquisizione spontanea avviene maggiormente tramite l'osservazione e l'imitazione inconsapevole di altri membri della società, mentre le forme culturali insegnate in modo esplicito costituiscono solo una minima parte di tutte le conoscenze culturali. Sebbene, come precisa la glottodidattica, insegnare una cultura straniera consista soprattutto nell'insegnare a osservarla (Balboni P. "Le sfide di Babele", 2002, p. 65), anche perché essa è molto dinamica per cui in alcuni casi è impossibile preparare i materiali didattici che valgano più di due anni, a livello della prassi didattica – come mostrano gli esempi dei manuali esaminati,² questo principio viene poco rispettato. Invece, laddove si potrebbe, proprio tramite la scelta mirata degli input culturali significativi, nonché tramite un'adeguata strutturazione dei materiali didattici, rendere possibile l'applicazione dei percorsi di "osservazione guidata", si nota la tendenza a presentare gli elementi culturali in modo descrittivo. Con ciò si intende che invece di cercare di applicare il procedimento con cui sensibilizzare il discente alla presenza delle numerose differenze culturali, anche quando esse non sono immediatamente precepibili, nonché educarlo a una costante riflessione confrontativa circa i due sistemi linguistico-culturali ed il loro carattere intrinsecamente dinamico, nonché alla ricerca di un modo per conciliare i valori e le pratiche diversi, spesso si

² Il corpus è stato selezionato in base al criterio d'uso dei manuali d'italiano accessibili sul mercato polacco, tra cui - in primo luogo - i due manuali raccomandati dal Ministero polacco, ovvero Marin T., Magnelli S., "Nuovo Progetto Italiano", Edilingua e Mezzadri M., Balboni P., "RETE!", Guerra Edizioni. Inoltre, al corpus sono stati aggiunti e sottoposti alle stesse analisi altri manuali utilizzati nelle scuole superiori e nelle università polacche prima del riconoscimento da parte del Ministero del primo manuale ufficiale, ovvero fino al 2004: Katerinov K., Boriosi-Katerinov M.C. "Bravissimo", Mondadori; Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B. "Qui Italia", Le Monnier; Cozzi N., Federico F., Tancorre A. "Caffè Italia", ELI.

preferisce a ricorrere alle “scorciatoie”, ovvero a delle descrizioni già pronte che lasciano poco spazio all’assimilazione degli elementi della cultura straniera e al rapportarli al sistema culturale d’origine.

In questo luogo va notato però che anche quando i manuali introducono gli elementi della cultura sin dall’inizio di ogni unità didattica e non solo in modo esplicito e descrittivo, si osserva comunque poca strutturazione del processo di insegnamento dei contenuti culturali. In primo luogo l’input viene spesso presentato in modo parziale e insufficiente ad una codifica ed un’elaborazione corretta, mentre, com’è noto, l’inadeguata presentazione dell’input può condurre la mente del discente a valutare automaticamente l’input come non significativo e dunque scartare le informazioni da esso veicolate. In secondo luogo, anche nei casi di un’adeguata presentazione dell’input, lungo tutta l’unità mancano tuttavia momenti di analisi e di riflessione che costituiscono una fase particolarmente importante nel processo di apprendimento, dal momento che è proprio quella in cui le nuove tracce mnestiche vengono rafforzate e integrate con quelle già esistenti tramite la formazione dei nuovi collegamenti (Cardona 2002: 7-9). Infine, la quantità di esercizi di verifica, indispensabili per un eventuale intervento di recupero, è ancora più bassa rispetto ai suddetti esercizi destinati al consolidamento delle informazioni culturali apprese.

L’ultimo problema didattico riguarda invece più nello specifico la situazione del mercato polacco che non dispone di manuali completi (ovvero quelli che arrivino almeno a livello B2) elaborati appositamente per i polacchi, ovvero di materiali didattici concepiti in base alle differenze tra i due sistemi linguistico-culturali e la relativa distanza sociale, intesa come la prossimità cognitiva ed affettiva di due culture che vengono a contatto in un individuo (Celentin & Serragiotto *Il fattore interculturale dell’insegnamento della lingua* in Celentin & Dolci 2000: 113.). Anche se attualmente alcuni dei manuali strutturati in modo “universale” (vale a dire i cui destinatari sono in generale stranieri che studiano l’italiano sia come L2, sia come LS) sono stati integrati con un set di esercizi ed attività supplementari pensati per il discente di madrelingua polacca e nonostante, come si può osservare nella prassi quotidiana, gli insegnanti polacchi cerchino di completare i manuali di base con dei materiali supplementari, ciò di sicuro non possiede lo stesso valore di un manuale che prenda in considerazione, sin dall’inizio e lungo tutto il percorso, tutti i bisogni del destinatario specifico. D’altronde, per quanto riguarda i materiali supplementari preparati e/o scelti dagli insegnanti, va anche notato che essi sono concentrati di solito più sugli argomenti grammaticali (l’articolo, l’uso dei tempi e dei modi), che sugli aspetti culturali che, di regola, non vengono presentati in modo metodologico, lineare e costante, ma piuttosto in modo casuale e in una

forma descrittiva, tramite un aneddoto o una precisazione esplicita, di solito orale che, come è stato già spiegato, risulta insufficiente per incidere le informazioni nella memoria a lungo termine.

Alla luce di quanto detto restano da affrontare i problemi relativi ai modi e ai momenti in cui introdurre, esercitare e poi, successivamente, verificare le conoscenze culturali di modo da favorire la loro acquisizione, ovvero la loro comprensione profonda e la successiva memorizzazione in ricordi fissi e funzionali. Anche se, ovviamente, non è possibile ricostruire un vero contesto che faciliti la comprensione, è indispensabile riconoscere che anche l'insegnamento degli elementi culturali deve svolgersi con gli approcci altrettanto programmati, lineari e metodologici con cui si insegnano gli elementi lessicali o le strutture grammaticali. Muovendosi in quest'ottica si può infatti arricchire l'input di materiali autentici, sempre più facilmente disponibili, organizzandoli in attività strutturate adeguatamente alla fase del processo di insegnamento/apprendimento e, soprattutto, in conformità con i presupposti metodologici relativi alle modalità d'acquisizione/apprendimento in generale, nonché quelli più specifici determinati dall'oggetto dello studio. Difatti, non si può prescindere dalle caratteristiche intrinseche della cultura e delle leggi naturali che guidano il processo della sua acquisizione spontanea, tra le quali soprattutto il fatto che esso si svolge per tutta la vita dell'individuo, e sebbene possieda certamente i picchi in cui la sua intensità è decisamente maggiore, non esiste un periodo critico al termine del quale decada completamente la possibilità di apprendere o che cambi la modalità in cui vengono assimilate e mantenute nella memoria le determinate nozioni ed abitudini. Allo stesso modo va sempre tenuto in considerazione il carattere inconscio, dinamico e pubblico della cultura, ossia le caratteristiche che dovrebbero escludere già in partenza l'uso di alcune tecniche di cui sopra e che invece vengono spesso sfruttate per presentare le nozioni di tipo culturale.

Tutto ciò va ovviamente correlato con gli altri presupposti glottodidattici, a partire dall'analisi dei bisogni linguistico-culturali dei discenti in base alla quale vanno individuati gli elementi culturali da introdurre, non dimenticando che non di rado anche le azioni puramente comportamentali (relative ad esempio alle sequenze dei comportamenti) possono provocare problemi di natura comunicativa. Parallelamente all'analisi dei bisogni reali dei discenti va svolto l'esame dei materiali disponibili: quali informazioni essi introducono, se vengono presentati in modo non fraindibile e se gli esercizi sono sufficienti per portare all'apprendimento o, meglio ancora, all'acquisizione. Se i contenuti culturali appaiono già nel dialogo introduttivo, sembra indispensabile avvicinare gli studenti ai relativi concetti già nella fase di warm-up, ovvero nella fase di motivazione, di prelettura o di preascolto. Dal momento

che è proprio il contesto che deve fungere da quello sfondo indispensabile che aiuta a comprendere gli elementi linguistici nuovi, esso non può essere carico di forme/nozioni culturali sconosciute o fraintendibili, vale a dire simili nelle forme, ma diverse nei loro contenuti o nell'uso.

Solo in rispetto a tutto quanto detto si possono analizzare e scegliere i materiali supplementari e le tecniche con cui adoperarli per richiamare l'attenzione del discente, focalizzarla su una data questione culturale e in seguito presentare, esercitare e verificare l'assimilazione dei concetti culturali, integrando contemporaneamente tutte le nozioni di carattere culturale con le conoscenze e le abilità linguistiche.

Ovviamente tutto ciò non esaurisce l'argomento dell'insegnamento dei contenuti culturali durante le lezioni di lingue straniere, visto che rimangono da affrontare altri problemi di sfondo psicologico-pedagogico, quali la questione dell'influenza di un'altra lingua-cultura sull'identità del discente e della realizzazione dei presupposti interculturali, ovvero un impegno e una ricerca delle forme, degli strumenti e delle occasioni per sviluppare con le persone di un background culturale diverso un confronto, finalizzato a una costruzione comune di un dialogo paritario e creativo. Questi argomenti esigono però una maggiore attenzione per cui andrebbero discussi in sede separata.

Bibliografia

- Balboni, Paolo (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Cardona, Mario (2002). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Celentin, Paola; Serragiotto Graziano (2000). "Il fattore interculturale dell'insegnamento della lingua" [w:] Celentin P. e Dolci R. (red.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Council Of Europe (2004). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Katerinov, Katerin (1991). *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Edizioni Guerra.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pichiassi, Mauro (1999). *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Edizioni Guerra.