

Le influenze della lingua e della cultura materna sull'insegnamento dell'italiano agli studenti marocchini

di
Abdelkrim Boussetta

Note generali

In Marocco la lingua ufficiale è l'arabo standard (Cfr. La Costituzione marocchina). L'arabo dialettale marocchino, lingua di comunicazione quotidiana usata da quasi tutti i marocchini, è la lingua madre di più della metà della popolazione (lingua di maggioranza). Per una minoranza della popolazione la lingua madre è uno dei tre dialetti berberi. Il francese e lo spagnolo sono lingue ancora usate in Marocco anche fuori dell'ambiente scolastico. Soprattutto in alcune città del nord lo spagnolo è la lingua di comunicazione di molte persone.

Il Marocco, per la sua posizione strategica, conosce un flusso migratorio interessante verso i paesi dell'Unione Europea; quasi 676.198 marocchini vivono nei paesi dell'Unione Europea. Il 21,6% di questi immigrati marocchini sono in Italia. La maggior parte dei marocchini con permessi regolari in Italia (il 72,1%) sono tra i 19 e i 40 anni. Il 67,6% vive al nord. Gli immigrati marocchini sono prevalentemente maschi: il 72,4 %. La maggior parte di loro ha avuto una formazione scolastica in patria (alcuni hanno raggiunto almeno il livello della scuola elementare; certi immigrati, giovani in particolare, sono anche laureati). Quasi tutti partono per l'Italia per motivi prevalentemente economici alla ricerca di un lavoro per migliorare la propria condizione e quella dei propri familiari. Questi immigrati portano con sé un bagaglio linguistico e culturale abbastanza variegato. Altri immigrati invece sono quasi analfabeti.

La maggior parte dei marocchini che immigrano in Italia sono di Casablanca e dintorni (Fqih Ben Salah, Khouribga, Benimellal, ecc). Tanti di loro non conoscono il francese e quindi trovano molta difficoltà a imparare una lingua straniera come l'italiano. Spesso sono autodidatti, apprendendo l'italiano fuori dall'ambiente istituzionale, nella comunicazione quotidiana con i locali e la lingua che imparano resta pressoché legata alle caratteristiche della lingua di origine.

Una volta regolarizzati in Italia agli immigrati marocchini è consentito il ricongiungimento dei familiari in virtù della vigente normativa. Il numero di ricongiungimenti familiari concessi alla comunità marocchina è il più elevato. Portare i figli in Italia, quindi, implica la loro scolarizzazione. I bambini che lasciano la scuola in Marocco devono per legge continuare i loro studi all'interno del sistema scolastico italiano: pur non avendo una sufficiente padronanza della lingua italiana, questi bambini vengono inseriti nelle classi insieme agli allievi italiani. Pertanto alcune scuole italiane cercano di risolvere il problema dell'integrazione dei bambini stranieri nella realtà scolastica italiana facendo ricorso ad esperti di didattica dell'italiano a stranieri e organizzando corsi di lingua italiana fuori dell'orario scolastico.

Introduzione

La comunicazione linguistica chiama in causa una serie di fattori: « le componenti dell'interazione sociale, la struttura del messaggio verbale, i suoi rapporti con i parametri di variazione sociale, i codici utilizzati, le cause in base alle quali i parlanti interagiscono fra loro, i rapporti fra un dato messaggio e i modelli di comportamento della cultura in cui è stato generato.» (Diadori 2001). La comunicazione quindi riguarda non soltanto la capacità di emettere messaggi linguistici, ma riguarda la capacità di integrare il messaggio con altri codici (cinesici, paralinguistici, prossemici, e così via) che fanno sì che il messaggio stesso sia adeguatamente emesso e percepito dall'interlocutore. Come sostiene Balboni (1999a), gli studenti di lingua straniera potrebbero essere competenti dal punto di vista linguistico, ma

continuano ad usare in modo inconscio gli aspetti della propria cultura. Questi aspetti culturali qualche volta aiutano lo studente straniero ad usare bene la lingua (in tale caso, usando i termini di Lado, è possibile parlare di un *transfert positivo*), tuttavia, molto spesso gli aspetti della cultura del discente intervengono in modo negativo e impediscono, in un primo momento, il processo di insegnamento – apprendimento della lingua straniera (*Transfert negativo*). Gli aspetti culturali intervengono a livello della :

- Competenza linguistica (morfosintattica, lessicale, testuale)
- Competenza sociolinguistica (l'uso del registro)
- Competenza paralinguistica e l'uso della voce
- Competenza cinesica (espressioni facciali, uso del corpo per comunicare)
- Competenza prossemica (distanza interpersonale...)

1. La competenza linguistica

La lingua araba, pur essendo un sistema linguistico molto diverso da quello della lingua italiana, spesso ha ripercussioni sullo sviluppo della competenza linguistica. Nella nostra situazione è possibile parlare di un *transfert* negativo visto che una volta che lo studente arabofono usa una struttura araba inesistente in lingua italiana crea problemi di comprensione per coloro che non abbiano nessuna conoscenza della morfologia dell'arabo. Il *transfert* negativo interviene a livello della

- competenza morfosintattica;
- competenza lessicale;
- competenza testuale.

1.1. La competenza morfosintattica

La grammatica della lingua araba ha alcuni punti in comune con quella della lingua italiana. Entrambe le lingue hanno due generi : maschile e femminile. Gli aggettivi si concordano con il nome ad esempio: */bayt jamil/* 'una bella casa' e */sayyara jamila/* 'una bella macchina'. L'uso del pronome personale è opzionale, in arabo si può dire */ana ismii/* 'io mi chiamo' oppure */ismii/* 'mi chiamo'. A differenza di ciò che accade in alcune lingue romanze (lo spagnolo, il francese, ecc) dove esistono almeno tre articoli determinativi e altri non determinativi, l'arabo ha un articolo determinativo 'al' che si trova, come in italiano, all'inizio della parola. A seconda della prima lettera della parola, l'articolo determinativo assume diverse pronunce, come viene qui riportato: 'al-baab' (la porta), 'addaar' (la casa). Quando si tratta dell'articolo indeterminativo l'articolo 'al' viene omissivo, ad esempio, 'baab' (una porta), 'daar' (una casa). Conseguentemente lo studente arabo spesso omette l'articolo per sottintendere l'articolo indeterminativo in frasi come "Mio fratello ha macchina".

Va ricordato che la posizione del verbo in arabo è diversa da quella dell'italiano : esso precede il soggetto. In arabo esistono due tempi verbali : il presente e il passato. Il futuro non può essere considerato come tempo verbale grammaticalmente parlando. Esso viene formato usando il presente del verbo, preceduto dal prefisso (*sa-*) o dalla parola (*sawfa*). La regola si applica su tutti i verbi ed è invariabile sia per il singolare, il duale e il plurale, che per il maschile e il femminile.

Stesso discorso per quanto concerne il congiuntivo o il condizionale. Essi non esistono come forme verbali in arabo il che crea spesso problemi di comprensione e di produzione per gli studenti marocchini.

1.2. La competenza lessicale

Lo studente marocchino è spesso inconsapevole che cambiando lingua cambiano il significato e la connotazione culturale di certe parole. Per gli studenti competenti in lingua italiana sembra facile tradurre singole parole ed espressioni in lingua *target*. Tuttavia, leggendo i lavori di certi studenti si capisce quanto sia difficile fare ricorso alla traduzione letterale perché le parole o le espressioni arabe tradotte letteralmente in italiano cambiano totalmente il significato del testo e rendono poco comprensibile il messaggio.

Lingua e cultura sono facce della stessa medaglia. Spesso alcune parole o espressioni rispecchiano la cultura a cui esse appartengono. Per esempio, invitare qualcuno a prendere un tè in Marocco implica una serie di riti di preparazione, inoltre il tè deve essere bevuto caldo (addirittura bollente) accompagnato da dolci. In Italia invece si può intendere anche un tè freddo, che un marocchino non offrirebbe mai a un ospite. Quindi gli stessi termini hanno connotazioni culturali diverse.

Inoltre l'uso metaforico della lingua fa riferimento alla cultura di appartenenza. All'espressione italiana 'bianco come la neve' equivale l'espressione marocchina 'bianco come il latte'. Dall'attività didattica riportata qui sotto, si deduce quanto la lingua di partenza possa intervenire nell'apprendimento di una lingua diversa dalla propria.

Completata le frasi con le parole mancanti :

1. Testardo come
2. Bianco come
3. Freddo come
4. Liscio come

Per svolgere questo esercizio gli studenti sono partiti dalla loro conoscenza del mondo (evidentemente dalla conoscenza culturale). La maggior parte di loro ha risposto basandosi sulla propria cultura. Più della metà degli studenti ha risposto:

1. Testardo come una pietra
2. Bianco come il latte
3. Freddo come la neve
4. Liscio come la seta

Siccome alcuni problemi interculturali possono emergere dalla scelta lessicale, bisognerebbe insegnare agli studenti l'uso 'culturale' delle parole e le espressioni idiomatiche dell'italiano. Per raggiungere la capacità di usare la lingua italiana in modo corretto culturalmente, l'insegnante dovrebbe sviluppare negli studenti 'una particolare attenzione alla cosiddetta «consapevolezza linguistico-culturale» (*linguistic-cultural awareness*)' (Weidenhiller 1998).

1.3. La competenza testuale

Esiste una differenza tra l'italiano e l'arabo a livello di testualità. Come sostiene Balboni (1999a), il testo (orientale) arabo procede a spirale; cioè si continua a riprendere ciò che viene detto in precedenza. Il testo italiano, secondo lo studioso stesso, procede come 'una linea continuamente interrotta da digressioni, da ulteriori digressioni nella digressione, e così via.' (Balboni 1999a:80). Il che rende più difficile la comprensione testuale vista la complessità di distinguere le idee principali da quelle secondarie.

Lo studente marocchino sia a livello della lingua scritta che a quella orale tende a fare una sorta di introduzione prima di arrivare al punto. Spesso la lettera scritta da uno studente d'italiano inizia, come è abitudine nella scrittura di una lettera araba, nel modo seguente :

*Cara Paola,
in questo momento bellissimo in cui mi sento libero prendo la mia penna e
comincio a scriverti questa lettera per avere tue notizie. Come stai e come
sta la tua rispettabile famiglia ? Spero che tutti voi stiate bene....*

Lo stesso discorso vale per quanto riguarda la telefonata marocchina che spesso inizia con una lunga conversazione parlando della famiglia, del lavoro, del clima, della salute e così via e solo dopo si arriva al motivo della chiamata.

Questi aspetti della cultura marocchina si ritrovano spesso nel linguaggio degli studenti, sia in quello orale che scritto.

2. La competenza sociolinguistica

La comunicazione interpersonale prende in considerazione alcuni fattori che caratterizzano la conversazione. Gli utenti di una data lingua prestano attenzione a :

- il tipo di situazione (formale o informale) ;
- la relazione tra i partecipanti ;
- l'età della persona che parla e di quella dell'interlocutore ;
- lo status sociale della persona che parla e di quella dell'interlocutore, ecc

In altri termini chi usa una lingua (sia la propria o sia una lingua straniera) dovrebbe prendere in considerazione ciò che Fishman esprime nel titolo di un suo articolo del 1965 '*who speaks what language to whom and when*' (Chi parla quale lingua a chi e quando).

Nella cultura araba esiste una citazione che dice 'ad ogni situazione corrisponde una lingua'. Il che significa che è la situazione che determina la lingua. Infatti la situazione indica altresì il tema della conversazione. Non si può parlare di certi temi in certe situazioni. (discorso libero vs discorso tabuizzato)

La situazione e la presenza di altre persone determinano la conversazione. La presenza di una persona di una certa età limita la scelta di argomenti, o addirittura si opta per il silenzio come segno di interesse e di attenzione. Vale a dire che la cultura araba è una cultura del silenzio. '*Parlare è di argento, ma saper ascoltare è d'oro*', come si dice nella cultura araba.

A scuola il maestro è considerato la fonte della conoscenza. Pertanto l'allievo deve assorbire ciò che dice il maestro senza discutere. (Secondo chi scrive, questo aspetto culturale costituisce un ostacolo per una didattica interattiva. Molto spesso l'insegnante d'italiano si trova davanti a persone incapaci di discutere temi che per loro sono considerati discorsi tabuizzati o perché non sono abituati a esprimere le loro opinioni in presenza di una persona che devono soltanto ascoltare. Vale a dire che tale aspetto culturale impedisce il raggiungimento dell'autonomia dello studente).

In arabo manca l'uso dei registri formali e informali come in italiano (*tu* e *Lei*) o in francese (*tu* e *vous*). Il registro formale viene espresso mediante l'uso di appellativi o l'uso di certe forme come 'per favore', 'scusa'. Spesso uno studente marocchino rivolgendosi al suo insegnante d'italiano dice: "Ciao, professore. Come stai?".

3. La competenza paralinguistica e l'uso della voce

L'aspetto paraverbale della lingua ha un valore culturale importante. Questo aspetto riguarda l'intonazione, il ritmo, il volume, le pause del parlato, ecc. Il tono ci informa se la persona che parla è aggressiva, calma, irritata, e così via. Due italiani che mentre parlano alzano la voce, atteggiamento naturale in Italia, fanno pensare a uno studente marocchino che siano nervosi e che stiano litigando. Questi aspetti paralinguistici assumono un ruolo fondamentale nel rendere chiaro ciò che serve all'interlocutore per interpretare il messaggio. "L'aspetto sonoro della voce – scrive Balboni (1999a:69) – è un po' come quello visivo: è il primo ad essere percepito e, proprio perché viene analizzato in maniera inconsapevole, anche in questo caso si può dire «l'abito fonologico fa il monaco»". Si può individuare lo stato d'animo del parlante grazie all'aspetto sonoro del suo parlato.

Quando uno studente marocchino ascolta una conversazione tra italiani o guarda una sequenza di un film italiano, trova grosse difficoltà a causa della velocità del parlato. La velocità della lingua araba è inferiore rispetto a quella italiana. Uno studente abituato alla velocità araba trova difficoltà a familiarizzare con quella italiana.

Per sviluppare l'abilità all'ascolto l'insegnante fa ricorso all'uso di materiale autentico o semi autentico. Nella mia esperienza ho potuto notare che gli studenti non riescono a seguire e a comprendere una conversazione nella quale le voci di più italiani si sovrappongono. Nella cultura marocchina si deve ascoltare mentre l'altro parla e solo quando l'altro finisce si inizia il proprio discorso. L'interruzione e il parlare contemporaneamente sono poco accettati nella cultura marocchina. In conversazioni fra italiani e marocchini a cui ho assistito, solo gli italiani si permettevano di parlare contemporaneamente, questo aspetto, tipico della cultura italiana, provoca una confusione assoluta fra i parlanti.

4. La competenza cinesica

Soltanto il 7% dei nostri messaggi è fatto di voce. Il resto viene espresso con le gambe, le braccia, ecc. Esiste un alfabeto infinito di gesti, sguardi, smorfie, posture. Alcuni movimenti del corpo sono considerati irrilevanti, ma in realtà essi esprimono lo stato d'animo del momento. Spesso le persone senza nessuno scopo conscio si sistemano i capelli, tintinnano le chiavi in tasca, puliscono gli occhiali, ecc. Gesti che passano inosservati, ma che esprimono lo stato d'animo del momento. Le persone cercano di nascondere le vere emozioni, ma la mimica le tradisce. Spesso quello che diciamo con le parole viene smentito dal corpo.

Nella comunicazione orale interpersonale il messaggio viene completato dai movimenti del corpo del parlante che aiutano l'interlocutore a interpretare il messaggio. Conoscere i valori culturali dei movimenti del corpo usati in Italia aiuta lo studente marocchino a capire meglio i parlanti nativi nell'interazione faccia a faccia. Conversare in una lingua straniera significa saper usare e interpretare gli elementi non-verbali e riconoscere il loro rapporto con il testo verbale prodotto dall'interlocutore. Per poter cogliere il senso globale della conversazione, i partecipanti ad una conversazione prestano molta attenzione ai movimenti del corpo. L'83% dell'informazione raggiunge la corteccia cerebrale attraverso gli occhi e solo l'11% proviene dall'udito. Nella comunicazione gli interlocutori impiegano (molto) prevalentemente la vista e poi l'udito. Infatti, come sostiene Balboni (1999a), 'siamo prima visti poi ascoltati'.

Il termine 'cinesica' deriva dal greco '*kynesis*' che significa movimento. Esso si riferisce alle espressioni facciali, agli sguardi, ai movimenti delle mani, alla gestualità e così via. Ogni cultura sviluppa il proprio codice cinetico, a cui attribuisce un valore culturale specifico e lo condivide con i membri della comunità stessa. Visto che in Italia, l'uso del corpo svolge un ruolo fondamentale nella comunicazione interpersonale, è auspicabile che l'insegnamento della lingua italiana prenda in considerazione lo sviluppo di tale competenza. (Cfr Diadori 1992)

Nella conversazione fra italiani, si tende a mantenere il contatto visivo con l'interlocutore. Guardare l'interlocutore nella cultura araba viene interpretato invece come sfrontatezza, o potrebbe comunicare sfida. Ad un bambino, per esempio, si insegna ad abbassare gli occhi quando una persona adulta gli rivolge la parola. Abbassare gli occhi quando una persona di ceto sociale elevato parla implica rispetto per la persona stessa.

Conoscere le espressioni facciali degli italiani aiuta lo studente marocchino a capire le conversazioni faccia a faccia. Il viso infatti esprime emozioni, sensazioni, giudizi, pensieri, ecc. Saper cogliere il valore comunicativo delle espressioni del viso dovrebbe essere fra gli obiettivi di un corso d'italiano che tenga presente gli aspetti comunicativi e interculturali.

Lo studente marocchino che guardando una sequenza di un film italiano, vede che gli italiani muovono molto le mani, potrebbe avere una visione stereotipata degli italiani: aggressivi, invadenti.

I gesti si differenziano a seconda delle funzioni per le quali vengono impiegati. Esistono diverse categorie di gesti. Alcuni gesti sono comprensibili anche agli stranieri soprattutto quelli che esprimono chiaramente il significato 'telefonare', 'mangiare', 'bere', ecc. Gesti che possiamo considerare universali per il fatto che essi vengono capiti da tutti. Alcuni gesti sono detti referenziali, perché si riferiscono a oggetti o a azioni. Sono detti modalizzatori, i gesti che esprimono una frase o un concetto. (Diadori 1992, 2001).

Il gesto italiano della mano a borsa oscillante esprime frasi del tipo 'ma cosa vuoi?', "ma che stai facendo?". Lo stesso gesto, invece, esprime nella cultura marocchina la frase 'come stai?' In Egitto il gesto significa 'un momento, prego'.

L'uso del video in classe di lingua è di estremo aiuto per far comprendere la gestualità e la prossemica italiana. Una sequenza tratta da un film italiano di ambientazione meridionale dove l'uso delle mani è frequente (Balboni 1999a) aiuta l'insegnante d'italiano ad analizzare i gesti italiani e a confrontarli con quelli della cultura degli studenti arabi.

5. La competenza prossemica

I rapporti spaziali variano da cultura a cultura. La competenza prossemica è identificata con la capacità di usare appropriatamente la distanza interpersonale. Ogni persona è immersa in una sua sfera protettiva detta “bolla” invisibile che la separa alle altre persone. La presenza della “bolla” è considerata naturale, ma la sua dimensione è culturale. La distanza interpersonale cambia da cultura a cultura. Hall (1966), in Diadori (2001), fa la distinzione fra quattro tipi di distanza interpersonale rispettata nella comunicazione faccia a faccia.

- a. distanza intima (0-45 cm) (nei rapporti intimi);
- b. distanza personale (45-75 cm) che permette di entrare in vari rapporti;
- c. distanza sociale (1.20-3.65cm)
- d. distanza pubblica (3.65-7 m) come il caso della posizione di un oratore.

Le persone che violano la regola prossemica della distanza attribuita allo spazio interpersonale vengono considerati invasivi e aggressivi. Nella cultura marocchina la dimensione della “bolla” può essere meno di un braccio teso, a differenza di ciò che avviene nelle culture occidentali.

6. Alcuni temi rilevanti all'interculturalità

Esistono certi elementi che si usano per valutare la qualità di un evento comunicativo. Abbiamo preferito trattarne due che hanno un'incidenza sulla qualità della comunicazione dello studente marocchino d'italiano come lingua straniera.

6.1. Discorso libero e discorso tabuizzato

Un discorso è considerato libero o tabuizzato a seconda della cultura in cui viene fatto. Alcuni discorsi sono liberi in certe culture ma tabuizzati in altre. Thanatos, per esempio non è considerato tabù nella cultura marocchina e anche in tutta la cultura araba musulmana. Lo studente marocchino che può parlare della morte in casa, con gli amici, ecc, dovrebbe imparare che tale discorso è considerato tabù in Italia.

Abbiamo proposto in classe d'italiano un articolo di giornale estratto dal Corriere della sera, 26.03.94 intitolato “*Si baciano in classe, sospesi dal preside*”. Il testo ha diviso la classe in gruppetti. Certi studenti hanno discusso il tema con abbastanza libertà, alcuni studenti hanno preferito rimanere indifferenti senza dare le proprie opinioni sul tema. Un altro gruppo ha manifestato opposizione verso il tema considerando che la classe non deve essere il luogo pertinente per discutere tale argomento.

Parlare di temi attinenti al sesso, al corpo della donna, ecc. resta quindi il discorso tabuizzato per eccellenza nella cultura marocchina e in quella araba in generale. Pertanto l'insegnante d'italiano in prospettiva interculturale dovrebbe escludere il tema del sesso dalle sue lezioni di lingua italiana per non creare disagio negli studenti, ma prepararli all'eventualità di ritrovarsi coinvolti in argomenti di questo tipo, anche in luoghi pubblici, una volta che si troveranno in Italia.

6.2. Stereotipo vs sociotipo

Lo stereotipo è un pensiero che viene usato per capire la realtà sociale di un gruppo. Lo stereotipo è manifestato tramite un'etichetta linguistica (tedesco, marocchino, africano, ecc...) intorno a cui viene organizzato un insieme di caratteristiche, dall'aspetto fisico: gli americani sono alti; al modo di comportarsi: gli italiani usano troppo le mani mentre parlano; al modo di nutrirsi: i marocchini mangiano il cous-cous, gli italiani mangiano spaghetti e pizza. Lo stereotipo viene costruito dal contatto con una persona della comunità, oppure dai libri di testo che presentano spesso soltanto un lato di tale cultura. La didattica dell'italiano in prospettiva interculturale prova a « muovere da un insegnamento della cultura italiana essenzialmente basato su *stereotipo* ... a un insegnamento fondato su *sociotipi* » (enfasi dell'autore) (Balboni 1999a :14). Con i sociotipi si intende la generalizzazione razionale ricavata da stereotipi verificabili. L'insegnamento dell'italiano dovrebbe « passare ai sociotipi, cioè delle analisi che mettano in evidenza i tratti salienti da un cultura, cercando ovviamente l'omogeneizzazione ma evitando l'appiattimento delle varietà » (Celentin e Serragiotto 2000:115).

7. Tecniche didattiche per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano in prospettiva interculturale

La cultura è strettamente legata alla lingua. È poco fedele e quasi impossibile, quindi, insegnare una lingua senza insegnare la cultura della comunità che la parla.

L'obiettivo dell'insegnamento interculturale è il raggiungimento di una consapevolezza linguistico-culturale (*linguistic-cultural awareness*). Inoltre ogni attività didattica interculturale dovrebbe mirare a rendere lo studente capace di "orientarsi in una cultura straniera e di comportarsi – parlando, gesticolando, offrendo un caffè o accettando un invito – in modo consono alle abitudini del paese target." (Weidenhiller 1998:219).

Insegnando la cultura *target* si solleva la domanda di quale cultura presentare agli studenti. Un'altra domanda di ordine didattico riguarda il come insegnare la cultura a studenti stranieri.

In classe di lingua straniera l'insegnante dovrebbe cercare di curare ciò che Oxford (1994) chiama 'cultural texture' (tessitura culturale). Questa tessitura descrive gli aspetti culturali che si intendono insegnare nella classe di lingua. Per raggiungere questa tessitura culturale, l'insegnante dovrebbe osservare i seguenti parametri:

- a. Fonti di informazioni;
- b. Tipi di attività didattiche;
- c. Visione multidimensionale della cultura target.

7.1. Fonti di informazioni

Per ottenere una visione complessiva della cultura target (una visione multidimensionale), bisognerebbe presentare agli studenti diversi tipi di informazioni culturali (sia gli aspetti positivi e piacevoli che quelli negativi). Usando alcune fonti e sussidi, si potrebbe ottenere materiale autentico e utile per un insegnamento efficace della lingua e cultura italiana. Sarebbe proficuo che gli strumenti impiegati chiamino in causa l'uso dei tre stili di apprendimento largamente usati dagli esseri umani: stile visivo, stile uditivo e stile cinestetico. Nel paragrafo successivo mettiamo in evidenza alcuni mezzi audiovisivi da usare nella classe di lingua e cultura italiana.

7.1.1. Gli strumenti audiovisivi e l'insegnamento della cultura.

Quando si parla degli strumenti audiovisivi, si intende l'uso della televisione e del video nella classe di lingua.

Il video, come lo definisce Bosc e Malandra (2000), "permette di presentare in classe la complessità della situazione comunicativa, con le componenti verbali e non verbali, attraverso modelli sociolinguistici reali e offre la possibilità di utilizzare didatticamente dei materiali appartenenti a diversi generi con caratteristiche linguistiche e tesuali precise." Sono numerose le informazioni di carattere sociolinguistico, culturale, linguistico, e così via che uno spezzone potrebbe fornire.

Le ricerche nel settore della memoria hanno scoperto quanto sia memorizzabile ciò che l'uomo vede (l'83 % delle informazioni raggiungono la nostra corteccia cerebrale attraverso gli occhi). Infatti l'uomo si ricorda l'87% di ciò che contemporaneamente vede ed ascolta. Perde il 2% delle informazioni memorizzate dopo tre ore ma ben il 12% dopo tre giorni. (Sisti e Taylor 1995, in Bosc e Malandra 2000).

Il video aiuta l'insegnante a presentare tutte le componenti dell'evento comunicativo: dalle componenti linguistiche, a quelle prossemiche, a quelle paralinguistiche, a quelle cinetiche, e così via. "Il video permette di **creare un 'vissuto'** culturale sul quale le parole prenderanno tutto il loro rilievo e il loro senso." (enfasi dell'autore) (Per ulteriori chiarimenti sulle tecniche didattiche del video in classe di lingua cfr. Bosc e Malandra 2000, Cardona 1998, Fratter 2000, Continanza M e P. Diadori 1997, ecc)

La televisione via satellite è uno strumento utilizzabile per registrare del materiale audiovisivo autentico, ma serve altresì come mezzo per favorire il *dépaysement* (cfr. Porcelli 1994). Lo studente viene esposto alla cultura italiana. Infatti la televisione offre programmi utili per la didattica dell'italiano in prospettiva comunicativa. Il telegiornale, i talk show, la pubblicità, i documentari, ecc

sono programmi che servono a presentare, oltre agli aspetti linguistici, le componenti extralinguistiche e culturali (la cinesica, la prossemica, gli aspetti socioculturali, ecc...). I suddetti programmi e altri presentano diversi settori della cultura italiana: la politica, la religione, il folklore, le arti, i tabù, e così via. Il bagaglio culturale permette ai membri di una comunità di capire il telegiornale, gli spot pubblicitari dove appaiono degli slogan, e così via. Per poter capire uno slogan pubblicitario lo studente marocchino dovrebbe avere una conoscenza del mondo abbastanza ampia.

7.1.2. Altri sussidi tecnologici e l'insegnamento della cultura.

Oltre alla televisione e al video che ci permettono di sviluppare la competenza culturale e interculturale dello studente, l'insegnante d'italiano dovrebbe, quando possibile, fare ricorso ad altri sussidi tecnologici. Cioè le reti telematiche come internet, la posta elettronica, la videoconferenza, la lista di discussione, i cd-Rom, e così via. È da notare che questi sussidi molto sofisticati hanno un punto in comune; essi possono essere usati anche fuori dall'aula d'italiano (ciò favorisce l'autonomia dell'allievo). Bisognerebbe approfittare del fatto che quasi tutti gli studenti possono accedere a internet sia da casa loro (pochissimi studenti marocchini hanno internet in casa però) sia negli internet-caffè che sono molto diffusi in tutto il Marocco.

In internet esistono siti che curano la cultura italiana e che gli studenti possono visitare autonomamente o sotto la guida dell'insegnante. È possibile usufruire di questo sussidio che oramai è alla portata di tanti studenti per poter assegnare loro dei compiti. Un possibile compito da assegnare agli allievi è il seguente:

Vai al sito <http://www.cucina.italynet.com/>, prova a leggere le ricette italiane presenti nel sito e fai un confronto fra le ricette italiane e quelle marocchine.

È possibile richiedere agli studenti di visitare siti che riguardano la casa, la cucina, il sistema politico, il sistema scolastico dell'Italia, e così via, assegnando loro di confrontare questi aspetti culturali con quelli nella propria cultura.

È possibile utilizzare la posta elettronica come mezzo di comunicazione tra studenti marocchini e studenti italiani sotto forma di uno scambio culturale. L'incontro tra studenti di 'diverse' culture permette loro di capire da un lato se stessi e la propria cultura e dall'altro lato la cultura altrui.

L'insegnante svolge il ruolo di guida e di mediatore. Egli dovrebbe proporre temi mirati in grado di favorire gli studenti nella reciproca comprensione. Questo può avvenire grazie alla posta elettronica e alla lista di discussione. Gli studenti tramite posta elettronica possono scambiare idee, oggetti, immagini delle loro città, delle loro famiglie, del loro proprio mondo, ecc.

La chat line è uno degli strumenti che servono a realizzare una comunicazione autentica. Lo studente, usando la chat line, chiama in causa gli elementi importanti della comunicazione: si 'chatta' per comunicare informazioni (messaggio), che vengono negoziate fra gli interlocutori che ricevono continuamente un feedback in base a cui continuano a trasmettere altri messaggi e provano a inviarsi ulteriori chiarimenti nel caso di ambiguità del messaggio. Una chat line in cui gli utenti potessero usare la telecamera permetterebbe agli studenti di entrare in una comunicazione vera e propria e per capire i messaggi, come in una situazione reale, far ricorso agli elementi extralinguistici, cioè le espressioni facciali, la gestualità, gli elementi paralinguistici, la lingua, e così via.

7.1.3. Generi di testi per l'insegnamento della cultura.

Esistono alcuni tipi di testi che si possono usare per presentare la cultura italiana come articoli di giornale, testi letterari, canzoni, ecc. Questi tipi e generi testuali sono materiale autentico, essendo destinati ai parlanti nativi e sono pertanto portatori della cultura del Paese *target*.

Non si può sottovalutare i vantaggi dell'uso del giornale italiano in classe. È un materiale autentico che rispecchia il pensiero della comunità. La prima attività in cui viene usato un giornale potrebbe avere un obiettivo interculturale. Si può richiedere allo studente di confrontare il formato del giornale italiano dato con il formato del giornale marocchino. Gli articoli di giornali sono diventati abbastanza accessibili. L'insegnante potrebbe richiedere agli studenti di andare al sito di un giornale italiano dove è possibile leggere un testo scelto in precedenza da lui stesso ed assegnare loro dei compiti pertinenti

all'argomento trattato. L'insegnante dovrebbe scegliere articoli di giornali che presentano modelli culturali, obiettivi dell'unità didattica in itinere.

Il testo letterario è stato per molto tempo trascurato dai docenti di lingua straniera. La didattica delle lingue moderne odierna ha messo in evidenza questo genere testuale. Esso è stato inserito nell'insegnamento della lingua straniera perché ci si è resi conto del fatto che un testo letterario può essere portatore della cultura della comunità che parla la lingua target. Il testo contiene informazioni sulla storia, sulla società, sull'economia di un popolo. Il lettore straniero ricava informazioni sull'architettura delle case italiane, sulla famiglia italiana, sulle abitudini degli italiani.

Nel libro di testo *Linea diretta2*, di Conforti e Cusimano, 1997:84, Guerra Editore, viene presentato un brano letterario estratto dal libro di Luciano De Crescenzo, per esempio, *Così parlò Bellavista* (1977) in cui l'autore presenta l'abitazione napoletana e quella di tipo inglese. Dopo la lettura del brano l'insegnante invita gli studenti a confrontare i due tipi di abitazione con quella marocchina.

La canzone è stata trascurata nell'insegnamento delle lingue straniere. Si pensava che lo studente ascoltasse troppa musica. La canzone fu introdotta nella classe di lingua straniera per motivi prettamente grammaticali. Si ascolta la canzone per studiare alcuni tempi verbali, le preposizioni, ecc. L'approccio comunicativo consiglia l'uso della canzone non solo per trattare gli elementi linguistici, ma anche per insegnare gli elementi funzionali e gli aspetti culturali.

La canzone è uno dei migliori metodi per l'insegnamento della lingua straniera. È un testo diverso da quello che lo studente incontra ogni giorno. Contiene oltre alla lingua, la melodia che lo rende apprezzabile. L'uso della canzone nella classe di lingua aiuta a mantenere alta la motivazione dello studente a imparare la lingua straniera. La canzone crea un'atmosfera gradevole e rilassante.

La canzone riflette la cultura. Non soltanto la musica è differente da una cultura all'altra, ma anche le parole riflettono modelli culturali specifici. Le canzoni degli anni '60 sono diverse da quelle degli anni '90, sia dal punto di vista musicale che da quello tematico. In una classe di lingua italiana in prospettiva interculturale, l'insegnante ha il compito enorme di selezionare una canzone pertinente dal punto di vista linguistico e piacevole dal punto di vista melodico. Non dovrebbe perdere di vista il criterio dei modelli culturali. La canzone selezionata da usare come testo di apertura di un'unità didattica o nella fase di motivazione dovrebbe contenere modelli culturali da analizzare.

Per esempio, il videoclip della canzone di Claudio Baglioni, "*Settanta, ottanta, novanta, cento*", realizzato dalla rivista **Tedenze italiane**, dell'Università per Stranieri di Siena, potrebbe essere usato in classe di lingua con studenti intermedio. Il videoclip presenta alcuni modelli culturali italiani (i giovani, i rapporti uomo-donna, la colazione, ecc) che possono essere analizzati in prospettiva interculturale. L'insegnante orienta l'attenzione degli studenti sui suddetti modelli presenti nella canzone e richiede agli studenti di paragonarli con quelli presenti nella cultura marocchina.

7.2. Tipi di attività didattiche

Alcuni libri di testo richiedono allo studente di discutere la cultura straniera e di confrontarla con la propria cultura. La maggior parte degli studenti marocchini, tuttavia, non è in grado di discutere alcuni aspetti culturali dell'Italia sia per motivi di scarsa conoscenza della lingua italiana sia per motivi prettamente culturali. Lo studente marocchino sceglie spesso di rimanere silenzioso quando gli viene proposto un tema. Ciò succede non per mancanza di conoscenza del tema stesso, ma perché la cultura marocchina (e l'araba in generale) è una cultura del 'silenzio'. Va ricordato che in arabo "il silenzio è saggezza", come è creduto in tutto il mondo arabo. Pertanto bisognerebbe cercare attività didattiche adeguate alla situazione degli allievi marocchini. Attività che coinvolgano lo studente in prima persona.

La tecnica del quiz

Il quiz è una tecnica molto utile che permette al docente di controllare l'interiorizzazione delle informazioni insegnate in precedenza. Il quiz 'culturale' è valido altresì per la presentazione di nuovi aspetti culturali. L'esempio riportato sotto è preso dal libro di testo **Rete2!**, Mezzadri e Balboni (2001), Perugia, Guerra edizioni.

Quanto sai o quanto ricordi della geografia e della situazione italiana in generale? Scegli l'indicazione giusta tra quelle elencate.

1. L'Italia è

- a. un'isola
- b. una penisola
- c. un arcipelago

2. L'Italia ha la forma di

- a. una scarpa
- b. un quadrato
- c. uno stivale

Dopo la correzione collettiva del quiz, è possibile svolgere un'attività di confronto tra i modelli della cultura italiana presenti nel quiz con quelli della cultura dello studente.

Il quiz può essere svolto sia in coppie o in gruppi di 3 o di 4 studenti. In tale modo le componenti del gruppo condivideranno le proprie conoscenze sul tema dato. Per correggere il quiz, lo studente riceverà la conferma della risposta sia dal suo insegnante, sia dalla lettura di un brano, sia dalla visione di un filmato che riguarda l'argomento trattato nel quiz. In altri termini, lo studente svolgendo il quiz ricorda l'aspetto in questione dalla sua conoscenza del mondo o formando delle ipotesi sull'aspetto stesso. La correzione collettiva sarà un modo per confermare o meno le ipotesi avanzate dallo studente.

Per costruire un quiz si possono impiegare tecniche come la scelta multipla, il vero falso, l'abbinamento, e così via. Un'altra tecnica che serve a generare una riflessione sulla cultura straniera da parte dello studente è quella dell'esclusione, come nel seguente esempio:

Cancella il termine che non appartiene al gruppo
Mandolino – tango – San Remo – Sole mio

Lo studente dovrebbe cancellare la parola che non appartiene al gruppo. Per fare ciò egli chiama in causa la propria conoscenza della cultura straniera. Evidentemente la parola estranea è *tango*, perché questo è un ballo sudamericano che non è rappresentativo della cultura italiana.

L'obiettivo del quiz non è il fatto di trovare la risposta esatta. In altre parole con il quiz non si intende ottenere una valutazione formale della conoscenza, bensì stimolare il processo impiegato per ottenere le risposte alle domande. Non va sottovalutata la riflessione che lo studente compie per rispondere ad un quiz sul cibo in Italia, ad esempio.

La tecnica del notare

Agli studenti, mentre guardano una sequenza dal film *'La famiglia'* di E. Scola, ad esempio, si può richiedere di notare gli aspetti culturali di una famiglia italiana seduta a tavola. In altre sequenze si richiama l'attenzione dell'allievo sul modo di nutrirsi, proteggersi dal freddo, su come viene festeggiato il compleanno, e così via. In questo caso la visione diventerebbe un momento di osservazione e di confronto.

Alla fine dell'attività si potrebbe svolgere un'attività di confronto tra ciò che appare nella sequenza e ciò che succede nella cultura marocchina (la tecnica della personalizzazione dell'atto di apprendimento).

Altre tecniche

I roleplay sono utili per la pratica della lingua italiana nella sua dimensione culturale (il messaggio va trasmesso mediante non soltanto elementi verbali ma anche non verbali extralinguistici: elementi paralinguistici, la gestualità, le espressioni facciali, intonazione, tono, ritmo, ecc). Per svolgere un'attività di roleplay, lo studente mette in atto tutti gli elementi della comunicazione vera e propria.

È possibile proporre la seguente attività in classe. L'attività mira a rendere lo studente consapevole del disagio in cui potrebbe trovarsi l'interlocutore quando parla con una persona di cultura 'diversa'. L'attività evidenzia il disagio provocato dalla distanza interpersonale violata.

Gli studenti si mettono in piedi. Si formano delle coppie. Esse dovrebbero prendere una distanza interpersonale diversa da quella che userebbero nella vita di tutti i giorni. Ogni coppia parla di qualsiasi argomento (a ruota libera) per qualche minuto.

Alla fine della conversazione libera che può essere svolta anche in lingua madre, gli studenti comunicano al gruppo classe come si sentono durante la conversazione svolta in precedenza. Sicuramente essi diranno che non si sono sentiti a loro agio, perché la distanza interpersonale è molto diversa da quella abituale, ciò crea loro disagio psicologico. Lo studente dopo questa esperienza si accorge che superare la 'bolla' dell'interlocutore può rendere impossibile la comunicazione.

Esistono altre attività che sono valide per sviluppare la competenza interculturale negli studenti. Attività che coinvolgono la cultura target e che si usano abitualmente in classe (attività di lettura, di ascolto, di discussione, e così via).

Per curare la tessitura culturale di cui si è parlato precedentemente l'insegnante dovrebbe presentare la cultura straniera da tutte le prospettive. I libri di testo presentano una cultura 'piacevole' e positiva. Lo studente marocchino che legge di personaggi dei testi che hanno casa, macchina, lavoro, si costruisce una visione stereotipata sull'Italia: il paese dei sogni, dei soldi, dell'automobile. Come si è detto prima l'insegnamento d'italiano in prospettiva interculturale dovrebbe minimizzare gli stereotipi e favorire i sociotipi. Bisognerebbe presentare agli studenti casi di italiani senza lavoro, senza casa, con problemi di famiglia, ecc, non per rendere drammatica la situazione dell'apprendimento, ma per dare agli studenti la possibilità di costruirsi una visione globale multidimensionale.

Inoltre gli aspetti culturali dell'Italia che l'insegnante vorrebbe presentare potrebbero essere poco interessanti per lo studente marocchino. Li si può rendere interessanti e motivanti se lo studente si sente coinvolto in prima persona.

Dato che la cultura italiana consiste di numerosi modelli, sarebbe difficile presentarli tutti pur lavorando per un periodo lungo. Pertanto è proficuo che le attività interculturali mirino, oltre alla riflessione su un dato modello culturale, ad insegnare agli studenti le strategie di comportamento dinanzi a certi modelli culturali. Infatti l'obiettivo primario di qualsiasi attività interculturale dovrebbe essere lo sviluppo della consapevolezza interculturale (intercultural awareness).

I docenti italiani che operano in un contesto arabofono o che insegnano italiano a studenti arabofoni residenti in Italia dovrebbero entrare in prima persona in contatto con la cultura degli studenti, ciò faciliterebbe la comprensione di certe reazioni (verbali o nonverbali) da parte degli studenti arabi.

Il docente italiano dunque che si trova a insegnare l'italiano a studenti arabi dovrebbe avere una conoscenza basilare della lingua e della cultura araba. In altri termini, egli dovrebbe raggiungere la competenza interculturale necessaria per poter riconoscere gli aspetti della cultura araba. Non è possibile sapere che un errore commesso dallo studente marocchino è stato causato da un'interferenza della propria lingua e cultura, se il docente non è in grado di riconoscere gli aspetti della cultura dello studente e svelare l'equivoco.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Balboni P. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma.
- _____ (1996a) "La cultura straniera: modelli di osservazione nel paese straniero e nella classe di lingue, materiali di autoformazione, progetto Lingue della UE."
- _____ (1998) *Tecniche didattiche*, Utet, Torino.
- _____ (1999a) *Parole comuni culture diverse*, Marsilio, Venezia.
- _____ (1999b) *Dizionario di glottodidattica*, Guerra edizioni, Perugia.
- _____ (1999b) "Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti", IRSSAE Veneto nell'ambito del progetto di educazione degli immigrati adulti.
- _____ (2000) *Le microlingue scientifico-professionali*, Utet, Torino.
- Ballarin E e P. Begotti (2000) "L'insegnamento della cultura", in Dolci R. e P. Celentin (cur.) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Boussetta A. (1993) *The structure of the syllable onset in Moroccan arabic verbs*, Tesi di laurea, Università Mohammed V, Rabat.
- _____ "Quando la cultura materna interviene nel processo insegnamento-apprendimento dell'italiano agli studenti marocchini", tesi per il Master Itals in didattica dell'italiano a stranieri, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, anno accademico 2000-2001.
- _____ (2001) "L'insegnamento fondamentale in Marocco : Il ciclo primario", Progetto Alias, Università di Ca' Foscari, Venezia.
- _____ (in stampa) "Gli italiani e l'italiano in Marocco", in M. Santipolo (a cura), *L'italiano dentro e fuori*, Utet, Torino.
- _____ e M. Battaglia (2005) "PRE-DITALS e DITALS per gli insegnanti d'italiano in Marocco", in Diadori P., (a cura di), *La DITALS risponde 3*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cambiaghi B. e G. Porcelli (1994) *L'insegnamento della lingua straniera nei primi due anni della scuola superiore*, La Scuola, Brescia
- Cappelle G. (1999) "La vidéo: on peut faire sans, mais c'est tellement mieux avec!", in "Scuola e Lingue Moderne", 9.
- Celentin P. , Serragiotto G. "Il fattore interculturale nell'insegnamento della lingua", in Dolci R. e P. Celentin (cur.) (2000) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Diadori P. (1990) *Senza parole*, Bonacci editore, Roma.
- _____ (1990) *L'italiano televisivo*, Bonacci editore, Roma.
- _____ (2001) *La comunicazione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in prospettiva interculturale* in "L'Italia fra noi", 2001 III, vol.9, pp. 6-9
- Dolci R. e P. Celentin (cur.) (2000) *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci editore, Roma.
- Lavinio C. (1993) *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze
- Mazzetto F. « *Interferenze linguistiche nell'apprendimento dell'italiano da parte di bambini arabofoni in Italia. Analisi di produzione interlinguistica e proposte metodologiche* », Univesità Ca' Foscari di Venezia, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Corso di Laurea in Lingue e Civiltà Orientali, a.a. 2000–2001
- Mezzadri M. (2003) *I ferri del mestiere*, Guerra edizioni, Perugia
- _____ e P. E. Balboni, *Rete!* (1, 2 e 3), Guerra edizioni, Perugia
- Pelizza G. (2000) "Quando la lingua non basta. La civiltà nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.", in "In. It", 2, ottobre 2000.

- Porcelli G. (1994) *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Valente G. (2000) “La comunicazione interculturale: un nuovo obiettivo per l’insegnamento linguistico”, in “Scuola e Lingue Moderne”, 2.
- Weidenhiller U. (1998) “La competenza interculturale” 209-226, in *C’era una volta il metodo*, Carlo Serra Borneto (a cura di), Carocci, Roma.