

EDUCAZIONE LETTERARIA PER LO SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA CULTURALE

Nives ZUDIČ ANTONIČ

Università del Litorale, Facoltà di studi umanistici, Piazza Tito 5, 6000 Capodistria, Slovenia
e-mail: nives.zudic.antonich@fhs.upr.si

SINTESI

Questo articolo si propone di delineare una riflessione sul ruolo dell'educazione letteraria ed interculturale di lingua italiana prendendo come spunto la realtà culturale presente nel territorio bilingue del Litorale sloveno. Nonostante il concetto di cultura sia spesso presente nell'insegnamento della letteratura nelle classi di lingua seconda, esso viene utilizzato in modo piuttosto superficiale, limitato e scontato; l'importanza della cultura viene spesso riconosciuta, ma raramente analizzata. Pertanto lo scopo di questo lavoro è quello di far riflettere sull'importanza di sviluppare un atteggiamento interculturale consapevole; convinti che l'educazione interculturale si possa realizzare grazie a un percorso di acquisizione che prevede alcuni passaggi obbligati per l'apprendimento di abilità di comunicazione interculturale.

Parole chiave: sviluppo delle competenze interculturali, curriculum di intercultura e letteratura, insegnare la cultura nella classe di lingua, lingua e cultura, apprendere e insegnare la comunicazione interculturale

KNJIŽEVNA VZGOJA IN RAZVIJANJE KULTURNE ZAVESTI

POVZETEK

Namen pričujočega članka je spodbuditi razmišljanje o vlogi, ki jo ima italijanska književna in medkulturna vzgoja v kulturni stvarnosti, to je na dvojezičnem območju Slovenske Istre, ki smo ga vzeli za izhodišče. Pri obravnavi književnih besedil pri poučevanju italijanskega jezika kot drugega jezika se pogosto omeni tudi koncept kulture, a precej površno, omejeno in kot nekaj samoumevnega; kulturo se sicer omenja, le redko pa se jo tudi analizira. Zato smo s tem člankom želeli spodbuditi k razmisleku o pomenu razvijanja zavestnega medkulturnega obnašanja, saj smo prepričani, da je za uresničevanje medkulturne vzgoje potrebnih nekaj nujnih korakov, ki zagotavljajo usvajanje medkulturne zmožnosti kot ene izmed spretnosti, ki se jo razvija pri pouku jezika.

Ključne besede: razvoj medkulturne zmožnosti; medkulturni kurikulum in književnost; poučevanje kulture pri pouku jezika; jezik in kultura; poučevanje in učenje medkulturne komunikacije

INTRODUZIONE

In questo intervento ci si propone di delineare una riflessione sul ruolo dell'educazione letteraria ed interculturale in lingua italiana prendendo come spunto la realtà culturale presente nel nostro territorio, l'Istria slovena e croata.

Sebbene il concetto di cultura sia molto presente nell'insegnamento della letteratura nelle classi di lingua, esso viene talvolta utilizzato in modo piuttosto superficiale, limitato e scontato; possiamo infatti affermare che nonostante l'importanza della cultura sia spesso riconosciuta, essa venga raramente analizzata in maniera esaustiva.

Siamo del parere che sia impossibile affrontare il tema dell'educazione linguistica senza prendere in considerazione la cultura, in quanto essa è presente in ogni classe di lingua, sia nella cultura del discente (che può essere diversa a seconda della provenienza dello studente) che nella cultura della lingua oggetto di studio, nel nostro caso l'italiano, e proprio per questo motivo possiamo dire che la classe di lingua costituisce un luogo autentico di apprendimento culturale. In quanto tale essa può quindi essere considerata il luogo precipuo per l'apprendimento della cultura straniera o, nel nostro caso, di contatto. Il percorso che si dovrà svolgere per sviluppare un apprendimento linguistico e culturale dipenderà pertanto dal tipo di classe in cui si opera, in cui si dovrà creare di volta in volta una situazione culturale diversa a seconda dei bisogni.

La proliferazione delle culture degli studenti nelle classi di lingua seconda racchiude implicazioni politiche, pedagogiche e personali, è quindi importante essere consapevoli dell'aspetto o dello strato culturale pertinente per ogni determinata questione si voglia affrontare in classe.

Territori come il nostro offrono molte opportunità per scoprire culture diverse e per formare una coscienza interculturale. Ovviamente dipende da ogni individuo e dalla società intera se queste opportunità vengono riconosciute come tali e se vengono considerate come socialmente utili. Se crediamo che la consapevolezza interculturale sia l'unico modo per il buon funzionamento della società multiculturale contemporanea, allora siamo consapevoli della ricchezza di un ambiente multiculturale, e siamo disposti a individuare le opportunità per scoprire culture minoritarie, maggioritarie, diverse. Una di queste opportunità è rappresentata anche dai contatti formali o informali tra i membri delle diverse comunità; con l'aiuto di questi contatti possiamo conoscere le culture conviventi e costruire una coscienza interculturale. Al contempo costruttive relazioni interpersonali tra gli appartenenti alle diverse comunità nazionali possono stabilirsi soltanto se si è chiaramente consapevoli della propria appartenenza nazionale e dell'esistenza di altre culture d'ambiente, evitando stereotipi e pregiudizi ingiustificati. In relazione a ciò è importante ricordare che

anche le culture di minoranza concorrono all'identità culturale dell'ambiente in cui si forgia ogni individuo.

L'interculturalità, pertanto, non può essere raggiunta attraverso percorsi frammentari e occasionali, ma si acquisisce compiendo piccoli passi coordinati tra loro, attraverso un progetto sistematico che ha ragion d'essere nella scuola: l'interculturalità ha, infatti, carattere trasversale e interdisciplinare. Per poter rendere efficace un percorso interculturale è necessario ripensare il modo di fare scuola e le metodologie applicate in classe. L'approccio interculturale è applicabile a qualsiasi disciplina, a qualsiasi segmento del sapere, a qualsiasi curricolo. Non si tratta di aggiungere argomenti nuovi ad un curricolo tradizionale, ma piuttosto di applicare un differente metodo di trattazione del curricolo stesso, che va rivisto nei contenuti, nella scelta metodologica, nelle mete educative.

Questa prospettiva prepara il terreno per una comprensione più profonda e più fertile dell'insegnamento della cultura, e lo stesso concetto di cultura nazionale va differenziato. L'insegnante deve cercare di sviluppare in classe la capacità individuale di comprendere e analizzare i segni della cultura oggetto di studio, e successivamente conseguire l'abilità di manipolare i significati simbolici della lingua nell'interazione con altri interlocutori in una varietà di contesti sociali. Gli insegnanti non possono semplicemente ascoltare le esternazioni degli studenti, ma ne devono fare assieme a loro una lettura culturale in quanto oggetto di studio. Sarà proprio questa lettura che darà agli insegnanti la possibilità di far uscire gli studenti dai loro consueti schemi di riferimento e farli interagire con il testo e con le altre culture.

Nonostante il recente interesse per i processi interattivi nell'insegnamento delle lingue, molti insegnanti pensano ancora che il significato di un evento culturale, sia che si tratti di un incontro sociale o di un testo letterario, debba essere ricercato o nell'evento stesso o nella percezione individuale del parlante o del lettore di tale evento. Ciò che si vuole invece sottolineare in questo saggio è che per l'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario ci si dovrebbe basare sull'idea secondo la quale la cultura viene creata in modo dialogico attraverso la lingua 'in discorso'.

Il nostro proposito nell'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario è quello di far capire agli studenti perché i parlanti di due diverse lingue agiscono e reagiscono nei modi in cui lo fanno, sia quando vengono rappresentati nei testi narrativi sia nell'autenticità degli incontri sociali. Nelle opere letterarie si possono riconoscere gusti, mentalità, attitudini, valori, in altre parole la cultura di un paese, e si può insegnare a 'leggere' la letteratura anche attraverso strumenti che consentano di riconoscere tutti questi elementi. Con questo lavoro inoltre si intende suggerire delle strategie su come poter dare spazio alla voce dei popoli dell'Istria anche attraverso i loro scrittori. Dare spazio significa re-

stituire, nel dialogo tra sloveni/croati e italiani di queste terre, un ruolo di soggetto a culture che sono state per decenni travolte da fatti storici. Nello stesso tempo va sottolineato che molta di questa letteratura non è semplicemente una produzione 'etnica', utile per studiare usi e costumi di determinati popoli: questi testi hanno – come qualsiasi opera letteraria degna di tale nome – un valore universale, in buona sostanza 'parlano di noi'. Ci parlano cioè del passato e del futuro delle nostre città e delle nostre società, di inquietudine e insicurezza, di temi globali come l'ambiente, lo sviluppo, la povertà e la ricchezza, la violenza, il potere, le società multiculturali.

IL CONCETTO DI CULTURA

Oggi, sempre più spesso, il concetto di cultura¹ viene utilizzato per esprimere cose molto diverse fra loro: lo si può trovare nelle guide turistiche dei Paesi del mondo con riferimento alle usanze e alle tradizioni popolari, spesso accompagnate da manifestazioni che possono incuriosire i turisti (come, ad esempio, feste e cerimonie), ma anche ai cibi e ai prodotti di artigianato; si usa per indicare le conoscenze ed i comportamenti di determinati gruppi ben individuabili (i giovani, i tifosi di calcio, ecc.): come si vestono, cosa mangiano, come parlano, che cosa pensano, ecc.; infine può indicare l'insieme delle nozioni possedute da persone alle quali per questo si riconosce solitamente un determinato prestigio (un musicista, un poeta).

Proprio perché la cultura è un fatto così importante, nel tempo ne sono state date centinaia di definizioni, che hanno posto l'attenzione ogni volta su un aspetto diverso; sottolineiamo che il termine viene usato correttamente in tutti questi casi e anche in molti altri: la cultura è, infatti, il modo di pensare, di sentire e di agire che le persone possiedono in quanto fanno parte di un determinato gruppo o società. Sono quindi cultura la lingua, la letteratura, il cibo, la moda, l'arte, i prodotti, le leggi, i valori, ciò che viene considerato giusto o sbagliato, bello o brutto, le abitudini, le idee politiche, i rapporti tra le generazioni, le cose in cui credere, ciò che si ritiene più importante nella vita (il lavoro piuttosto che la famiglia, il denaro o i sentimenti, ecc.), i culti

religiosi, il modo di sposarsi, le feste, il rapporto con la natura, in poche parole l'intera vita umana.

Molte volte, ci riferiamo al termine cultura anche per esprimere un 'giudizio di valore' a proposito del 'modo di comportarsi' delle persone; quando facciamo questo, prendiamo una posizione verso un individuo, considerando i nostri modelli di cultura come degli standard di riferimento. Un individuo viene considerato, dunque, come inculturato² se rispetta le regole di comportamento valide in una determinata società o gruppo sociale, mentre viene considerato come privo di cultura se le trasgredisce. Solo nell'incontro con altre culture possiamo constatare e renderci conto che abitudini, attività, gesti, ecc., che per noi hanno un significato evidente e del tutto chiaro, possono assumere, invece, in altri contesti, significati del tutto differenti. Proprio per questo motivo la consapevolezza di tali differenze è fondamentale per una buona comunicazione.

Il concetto di cultura ha assunto, in antropologia, un significato ampio: infatti esistono molte definizioni di cultura che sono state trattate da vari ricercatori. Generalmente le molteplici definizioni si rifanno ad un preciso fulcro semantico, pertanto si distinguono solitamente tre aspetti di cultura: Cultura (con la C maiuscola), intesa come insieme dei prodotti molto stimati e preziosi della Civilizzazione (anch'essa scritta con la lettera maiuscola); cultura, collegata a un particolare gruppo di persone e al loro modo di vivere; e il concetto antropologico di cultura. Quest'ultimo racchiude gli altri due astrattamente, e si riferisce a quella modalità tipicamente umana di organizzare, di interagire e di capire il mondo in cui si vive e le altre persone. Un importante corollario del concetto antropologico di cultura è quello del relativismo culturale³, secondo il quale ogni cultura dev'essere capita nei propri termini, senza imporre i valori e le strutture di altre culture, compresa quella dell'osservatore.

Di sicuro l'insegnante di lingua seconda fa molto affidamento sulla Cultura con la C maiuscola, ossia sulle grandi opere d'arte e di letteratura, anche se recentemente sono aumentati i riferimenti alla cultura quotidiana dei parlanti di una lingua. Tuttavia i docenti tendono a presumere un senso di omogeneità della cultura obiettivo, e spesso ne assumono una forma superficiale, facendola

1 Etimologicamente il termine cultura deriva dalla parola latina 'cultura- ae', che significava coltura, coltivazione della terra; come tale, esso veniva contrapposto alla parola "natura", con la quale ci si riferiva invece a quanto si origina e cresce spontaneamente. "Cultura" però significava anche educazione e istruzione, e cioè, in un certo senso, "coltivazione" delle persone. La parola cultura viene, attualmente, usata in questa seconda accezione, per riferirsi a quello che si raccoglie come risultato dell'educazione umana.

2 Inculturazione è il termine che usano gli antropologi per definire il lungo processo di acquisizione della cultura nativa. Si può pertanto dire che la cultura è sempre acquisita e non biologica; essa viene cioè trasmessa alle persone fin da piccole e lungo tutta la loro vita, in una determinata società (si tratta dei nostri modi di pensare, sentire e agire, che sono fortemente influenzati dai genitori, dalla scuola, dai media, dai politici, dalle leggi, dalla storia del nostro paese, ecc.). Il termine che si utilizza in riferimento all'acquisizione di una cultura 'seconda' è acculturazione.

3 La concezione antropologica del 'relativismo culturale', uno dei principi epistemologici di base del pensiero interculturale, viene fatta risalire all'antropologo Franz Boas, nato in Germania nel 1858 da una famiglia ebraica liberale e trasferitosi negli Stati Uniti nel 1887. In verità Boas non ha coniato l'espressione 'relativismo culturale' (che verrà utilizzata più tardi), ma è grazie a lui che il relativismo culturale è diventato un principio metodologico, grazie al quale è possibile evitare l'etnocentrismo nello studio delle culture. Il tema del relativismo culturale è stato successivamente ripreso e sviluppato dall'antropologo francese Claude Lévi-Strauss.

diventare una sorta di lista di usi e costumi. Questo tipo di approccio spesso si focalizza su una comparazione di particolarità culturali, come ad esempio il modo di comportarsi a tavola, il che fa sì che le differenze tra le culture siano ridotte all'importanza del tenere la forchetta con la destra o con la sinistra, di tagliare la carne tenendo il coltello con la mano destra, portando il cibo alla bocca con la forchetta tenuta nella mano sinistra, o, dopo aver appoggiato il coltello, con la forchetta passata nella mano destra, come sono soliti fare in Nord America. Oltre ad incoraggiare la banalizzazione degli elementi culturali, si rischia anche di rappresentare le differenze come una serie di particolarità da risolvere applicando una semplice formula comparativa.

Per portare a una comprensione integrata e duratura non solo di ciò che la cultura è, ma anche di quali siano le differenze tra le culture particolari, si deve partire da un approccio mirato, e in questo senso il concetto antropologico di cultura offre la possibilità di una comprensione olistica dell'integrazione di tutti gli aspetti della vita umana, che può poi essere applicata a ogni incontro particolare.

In genere sia gli esperti di intercultura che gli insegnanti di lingua sono d'accordo sul fatto che la cultura sia un tema importante nell'insegnamento delle lingue; entrambi concordano sul fatto che si debba prestare attenzione al fatto che tutti siano concordi sul significato che per ciascuno ha il termine 'cultura'.

La distinzione tra 'Cultura con la C maiuscola e cultura con la c minuscola' è usata sia dagli insegnanti di lingua che dagli studiosi di intercultura, ma i due campi definiscono questi aspetti della cultura in modo piuttosto diverso. Lafayette (1997), nel suggerire gli obiettivi dell'insegnamento culturale in una classe di lingua straniera propone la seguente distinzione di cultura: quelli che rientrano nella categoria della 'C maiuscola' includono il riconoscere e comprendere monumenti, eventi culturali, istituzioni (amministrative, politiche, religiose, educative e così via), e i principali monumenti artistici; gli obiettivi della 'c minuscola' includono il riconoscere e spiegare i modelli culturali 'attivi' nella quotidianità, come mangiare, comprare, salutare, eccetera, e quelli 'passivi', come la stratificazione sociale, il matrimonio, il lavoro, nonché l'agire in modo appropriato, anche verbalmente, in tipiche situazioni di ogni giorno.

Studiosi di intercultura come Cushner e Brislin (1996) e Bennett (1998) tendono invece ad associare la distinzione tra 'C maiuscola e c minuscola' a, rispettivamente, 'cultura oggettiva' e 'cultura soggettiva', seguendo così la tradizione sociologica (Berger, Luckmann, 1966) e psicologica (Triandis, 1994). Pertanto, secondo loro, la cultura oggettiva non si riferisce solo alle creazioni culturali, ossia le istituzioni e gli artefatti, ma include anche modelli istituzionalizzati di comportamenti quotidiani, come il mangiare, il comprare e il vestire, che Lafayette aveva invece inserito nella categoria della 'c minuscola'.

Per gli studiosi di intercultura, la cultura soggettiva ('c minuscola') si riferisce agli aspetti culturali meno tangibili, invisibili. Si concentra sulla visione del mondo condivisa tra i membri di una società. È un insieme di distinzioni e concetti che possono essere descritti come valori culturali, credenze, convinzioni o stili. C'è una sovrapposizione significativa tra questa nozione di cultura soggettiva e l'idea di 'cultura profonda' descritta da Edward T. Hall (1981) nel suo testo *Il linguaggio silenzioso*. Partendo dagli sviluppi successivi al lavoro pionieristico di Hall, gli studiosi di intercultura hanno definito gli elementi della cultura soggettiva come uso della lingua (il contesto sociale della lingua), comportamento non verbale (come contesto per la lingua o in sé), stile comunicativo (modelli retorici), stile cognitivo (forme logiche e procedure per la raccolta di informazioni più comuni), e valori culturali (attribuzione di valore per determinati modi di vivere, ad esempio l'individualismo o il collettivismo). Secondo gli studiosi di intercultura l'apprendimento della cultura soggettiva – un guardare temporaneamente il mondo attraverso altri occhi del singolo individuo – costituisce l'asse portante dello sviluppo della competenza interculturale. Pertanto un comportamento ben integrato nella 'cultura di ogni giorno' ci porterà al cambio di prospettiva che ci attendiamo.

Alcune delle ragioni principali per cui l'apprendimento culturale non è stato finora incluso con successo nell'insegnamento della lingua, sono dovute alla mancanza di obiettivi chiaramente definiti o di un curriculum ben strutturato, a strumenti valutativi inadeguati o inesistenti e, inoltre, a strategie didattiche non mirate. Al fine di riempire queste lacune, l'apprendimento della cultura deve essere inserito in un contesto in cui ci possa essere un'adeguata programmazione. È pertanto di fondamentale importanza partire da un orientamento teorico di riferimento per far sì che i discenti raggiungano alti standard nell'apprendimento culturale.

Ci sono diversi modelli che illustrano varie fasi dello sviluppo interculturale, e seguono tutti più o meno la stessa logica: una reazione negativa iniziale, l'accettazione e la successiva integrazione. Le prospettive teoriche sull'insegnamento (o sullo sviluppo della sensibilità) interculturale che abbiamo preso in esame sono quelle di Byram (1994), Byram e Morgan (1994), Kramsch (1993), di Bennett (1993) e Balboni (1999). Ce ne sarebbero anche delle altre ugualmente meritevoli di nota, ma nominiamo solo quelle dalle quali si è poi preso spunto per sviluppare un curriculum di educazione interculturale attraverso la letteratura.

Anche in Slovenia ci sono ricercatori che si occupano di problematiche interculturali; in particolare, per il territorio bilingue dell'Istria slovena, ricordiamo Čok (1989), Mikolič (2002) e Sedmak (2009), che hanno basato la loro ricerca soprattutto su insegnamento bilingue ed educazione interculturale a scuola (la prima), apprendimento/insegnamento linguistico e differenze etniche e culturali (Mikolič e Sedmak).

STRATEGIE DI INSEGNAMENTO: VERSO UNA METODOLOGIA INTERCULTURALE

La competenza interculturale si riferisce all'abilità di entrare in relazione in modo efficace e appropriato in una varietà di contesti culturali. Richiede una conoscenza sensibile ai vari aspetti della cultura, una mentalità motivata e un insieme di abilità. Il primo passo per sviluppare le competenze interculturali necessarie per poter vivere adeguatamente in una comunità sempre più globale dovrebbe essere quello di aiutare gli studenti a scoprire che ci sono molteplici modi di osservare il mondo che ci circonda.

L'obiettivo della competenza interculturale è di acquisire competenza in una determinata cultura diversa dalla propria (C2); ossia di acquisire familiarità con la visione del mondo e i modelli di comportamento tipici di quella specifica cultura. In questo senso si sviluppa esattamente in parallelo all'apprendimento linguistico, il cui obiettivo è la competenza in L2. L'idea stessa di competenza è comune ai due ambiti e come nell'insegnamento della lingua la mera conoscenza della grammatica e del vocabolario non equivale a competenza, ugualmente/allo stesso modo, la conoscenza degli aspetti oggettivi della cultura è insufficiente per sviluppare una competenza interculturale. L'obiettivo della competenza sia in L2 che in C2 è assorbito sufficientemente per generare naturalmente e spontaneamente il comportamento appropriato.

Gli approcci alla competenza interculturale non sono focalizzati su una cultura in particolare, ma dipendono da 'categorie universali', che nel lavoro interculturale possono essere utilizzate per fare paragoni tra culture. Gli approcci alla competenza interculturale si concentrano sul bisogno di far proprie delle cornici cognitive per l'analisi culturale, di superare l'etnocentrismo, di sviluppare l'apprezzamento e il rispetto per la propria cultura e, per la differenza culturale, di capire e acquisire capacità nei processi di adattamento culturale e di gestire le questioni d'identità sollevate dal contatto interculturale e dalla mobilità. Queste priorità sono coerenti con diversi aspetti della discussione sull'apprendimento culturale nell'educazione linguistica della letteratura. Per esempio, Kramersch (1993, 25) pone in rilievo la cultura intesa come contesto, dove "la consapevolezza culturale deve essere vista sia come strumento per migliorare la competenza linguistica e sia come esito di una riflessione sulla competenza linguistica".

Crawford e Lange (1984, 144) affermano che "studiare la cultura come un insieme di fatti significa studiare le caratteristiche della cultura; studiare la cultura come processo significa studiare la sua essenza". E molti tra gli obiettivi elencati da Lafayette (1997) si riferiscono a questi aspetti culturalmente generali. Egli suggerisce ad esempio che gli studenti dovrebbero essere in grado di "apprezzare diversi popoli e diverse società; valutare la validità di affermazioni sulla cultura; e sviluppare le abilità necessarie per localizzare e organizzare informazioni sulla cultura" (Lafayette, 1997, 55).

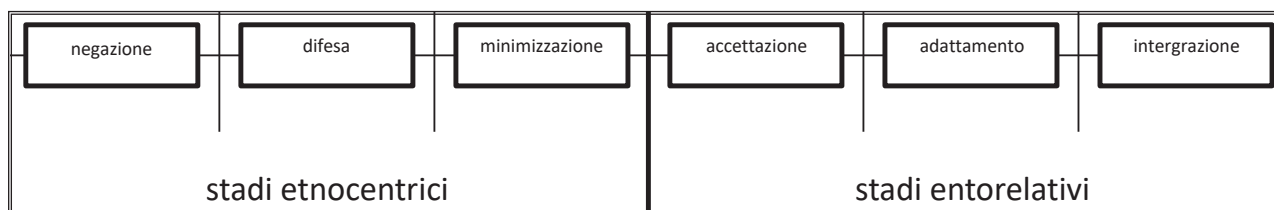
La soluzione che pertanto si suggerisce per la nostra realtà è quella di sviluppare la competenza interculturale nella classe di lingua in maniera mirata e graduale, cercando di portare i nostri studenti ad apprezzare le altre culture e a generare comportamenti appropriati in una o più culture differenti. I fattori importanti da tener sempre presenti nello sviluppo della competenza interculturale in classe sono da una parte il livello e la sofisticatezza degli studenti, mentre dall'altra è necessario che gli insegnanti dimostrino prontezza ed entusiasmo nell'intraprendere questa strada. Siamo convinti che gli insegnanti, grazie ad una preparazione adeguata⁴, siano aperti ad accettare le differenze della classe e siano abili a sviluppare in essa una dinamica di gruppo che porti gli studenti all'osservazione delle differenze senza scatenare delle risposte negative, o, come vengono definite da Bennett (1993), etnocentriche. Si può pertanto affermare che lo sviluppo della competenza interculturale sia un compito 'naturale' nei corsi di lingua, probabilmente oltre ad essere uno dei contributi più importanti che chiunque di noi debba dare al fine di assicurare un futuro più pacifico e più vivibile.

UNA DIVERSA VISIONE E PERCEZIONE DEL MONDO

La maggior parte degli insegnanti di lingua e degli esperti di intercultura sanno per esperienza personale che la lingua materna facilita determinate percezioni del mondo circostante e ne inibisce altre (Bennett, 1993). Durante l'immersione totale in un'altra lingua, o cultura, in realtà ci scontriamo con la nostra visione del mondo, che da inconscia diventa concreta. Se non si è preparati adeguatamente ad accogliere un'altra realtà, o non si è preparati ad accettare le differenze, la reazione che si ha è quella di considerare sbagliata la realtà degli 'altri', piuttosto che riconoscere come limitata la nostra visione del mondo. Proprio questa "reazione emotiva

4 La ricerca sull'apprendimento della lingua in un contesto interculturale svolta dalla nostra università nell'anno scolastico 2005/2006 ha previsto il monitoraggio di tutti i docenti e degli alunni degli ultimi due anni delle scuole superiori del Litorale sloveno. Al quesito N. 22 si chiedeva ai docenti se "pensavano di essere preparati ad affrontare un discorso di letteratura di contatto/confine e argomenti di educazione interculturale nelle loro classi": tutti i docenti hanno risposto di aver bisogno di ulteriori aggiornamenti per poter affrontare il discorso. Da queste risposte si può anche capire che la formazione dei docenti non è stata programmata ad affrontare argomenti interculturali. Inoltre le nuove generazioni di docenti conoscono poco la realtà e la vita culturale della Comunità degli Italiani in Istria, argomento molto trattato dagli insegnanti delle generazioni precedenti fino agli inizi degli anni '90. Dopo l'indipendenza della Slovenia questi argomenti sono stati abbandonati, per arrivare ad oggi, quando oramai, in classe, non si parla quasi più della presenza degli italiani in Istria e gli autori legati a queste terre si menzionano solo di rado o non si menzionano affatto (Zudič Antonič, 2012).

Tab. 1: Il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale (1993)



di disorientamento che avviene quando una persona è immersa in una cultura non familiare” (Paige, 1993, 10) fa sì che l’individuo, non preparato, tenda a difendere la propria visione del mondo e rimanga pertanto arroccato nella sua realtà. Fortunatamente, da quanto è stato dimostrato dagli esperti di intercultura, si può affermare che questo atteggiamento sia solo una (breve) fase iniziale dello sviluppo interculturale che può essere superata seguendo delle strategie adeguate e mirate. Ci sono vari modelli che illustrano le differenti fasi dello sviluppo interculturale e seguono più o meno la stessa logica: una reazione negativa iniziale, l’accettazione e l’integrazione. Un modello particolare che è stato verificato empiricamente è quello di Milton Bennett: il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale (*Development Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) (1999), questo modello usa il comportamento osservato (affermazioni verbali) come indicatore di una condizione sottostante (visioni del mondo) che a sua volta determina il modo in cui le persone fanno esperienza di differenze culturali. Più sono sofisticate le loro visioni del mondo sulla differenza culturale, più le persone diventano sensibili e competenti in materia interculturale. Una volta acquisita un’esperienza più sofisticata della differenza culturale, la visione del mondo si applica ad ogni fenomeno compreso nella categoria ‘cultura’; in altri termini, le abilità a ogni stadio sono generalizzabili a ogni tipo di differenza culturale. Inoltre, pare che le visioni del mondo siano relativamente stabili; le persone mantengono lo stesso orientamento generale verso la differenza culturale, indipendentemente dalla cultura specifica con cui si confrontano. Proprio per la specificità del nostro territorio si ritiene questo modello adeguato per il superamento degli atteggiamenti negativi verso l’una o l’altra cultura, perché esso fa in modo che gli studenti, gradualmente (ciò può significare anche di anno in anno iniziando già dalla scuola dell’obbligo), possano arrivare ad una visione del mondo aperta al mondo che li circonda, anche se questo significa accettare, in molti casi, le diversità

culturali degli altri e saperle apprezzare per superare le proprie barriere (Novak Lukanovič, 2002; Nečak Lük, 2003; Mikolič, 2004; Čok, 2006; Zorman, Zudič Antonič, 2006; Zudič Antonič, Malčič, 2006; Sedmak, 2012; Čebon, 2012; Sedmak, Zadel, 2015);⁵.

Il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale (la prospettiva di M. J. Bennett)

Con la sua prospettiva, M. Bennett (1999) ci offre un’elaborazione concettuale dello sviluppo della sensibilità interculturale. Tale sviluppo è identificato sulla base di sei stadi che portano la persona ad evolvere da una prospettiva etnocentrica a una prospettiva etnorelativa. I sei stadi di questo modello sono distinti in due gruppi, come si evince dallo schema che segue:

Di seguito diamo una breve descrizione dei diversi stadi del modello di Bennett.

‘La negazione della differenza’ è l’incapacità da parte dell’individuo di riconoscere le differenze culturali perché le categorie a cui queste differenze si riferiscono non sono parte del repertorio individuale; di conseguenza, le differenze vengono negate. In tale contesto, si suggerisce l’importanza del sostegno, della fiducia, dello spirito amichevole e della cooperazione nella classe nel momento in cui i discenti cominciano a sviluppare la loro abilità di riconoscere le differenze, di acquisire informazioni culturali e di esplorare i vari aspetti delle credenze e dei comportamenti culturalmente diversi. I contenuti che in questa fase possono essere elementi di lavoro e discussione includono elementi di cultura oggettiva o formale (arte, musica, letteratura, teatro e danza), eroi, feste nazionali, credenze e comportamenti selezionati. In questo stadio del processo vanno evitati i contrasti culturali.

‘La difesa contro la differenza’ ha luogo quando l’individuo nota le differenze e le giudica negativamente attraverso palesi stereotipi. Un esempio di questo tipo, per la nostra zona, potrebbe essere l’uso del termine peggiorativo *s’ciavo*⁶ da parte degli italiani nei con-

5 A questo riguardo, negli ultimi anni, anche in Slovenia sono state fatte diverse ricerche sul comportamento delle persone di fronte alle diversità culturali. In particolare l’Università del Litorale si è occupata ampiamente di analizzare le differenze culturali e linguistiche che sorgono nelle due zone bilingui (Novak Lukanovič, 2002; Nečak Lük, 2003; Mikolič, 2004; Čok, 2006; Zorman, Zudič Antonič, 2006; Zudič Antonič, Malčič, 2006; Sedmak, 2012; Čebon, 2014; Sedmak, Zadel, 2015). Nel presentare pertanto la nostra proposta ci si è avvalsi anche dei risultati di queste ricerche che trattano in maniera specifica della nostra realtà.

6 *S’ciavo* è il termine che gli italiani della zona limitrofa attribuiscono agli sloveni per definirli di cultura subordinata, barbara (anche se, in realtà, si tratta semplicemente della versione veneta di ‘slavo’). Nella nostra zona sono frequenti anche esempi di termini spregiati nei riguardi di cittadini dei paesi dell’ex Jugoslavia, ma in questo lavoro ci limitiamo a dare esempi sulla realtà italiana e slovena.

fronti degli sloveni, e i termini *makaronarji*⁷ o *lahi*⁸ o addirittura ‘fascista’, per definire gli italiani. In questo stadio, l’obiettivo centrale dell’insegnamento dovrebbe essere quello di aiutare i discenti a sviluppare atteggiamenti di pazienza e di tolleranza. La differenza viene gestita attraverso l’attenzione agli elementi culturali in comune e presentando le differenze che esistono all’interno dei gruppi e delle culture; l’attenzione viene posta sulla mediazione dei conflitti e sulla formazione dello spirito di squadra attraverso la promozione di attività cooperative che si focalizzano sui bisogni e sugli obiettivi condivisi tra i gruppi. Sottolineiamo il fatto che in questa fase la riflessione su alcuni contrasti culturali può essere utile.

Nella ‘minimizzazione della differenza’, l’individuo vede le differenze culturali come qualcosa di superficiale e dalla scarsa importanza, e vuole minimizzarle. Le abilità interculturali da coltivare in questo stadio sono l’ascolto, la conoscenza culturale generale, la conoscenza della propria cultura, la capacità di percepire gli altri in modo accurato e il mantenimento di una posizione di assenza di giudizio. Queste abilità si rafforzano attraverso il contatto con informatori culturali, attraverso le opportunità di osservare le differenze e l’enfasi sulla propria consapevolezza culturale; infine va promossa l’espansione della curiosità oltre che verso il proprio gruppo anche nei confronti degli altri. Va evitato un uso eccessivo di differenze culturali.

Nell’‘accettazione’, il primo stadio della prospettiva etnorelativa, gli individui apprezzano la differenza culturale e si rendono conto del fatto che altre culture forniscono soluzioni alternative alle proprie nei confronti dei problemi dell’esistenza umana. In questo stadio gli individui possono capire i fenomeni culturali all’interno dei loro contesti e elaborarli; inoltre, i discenti affinano le proprie categorie di contrasti culturali dal momento in cui pongono al centro del loro apprendimento il tema della differenza culturale. Affrontano questioni di relativismo culturale e le distinguono da questioni di relativismo etico o morale. Le abilità con cui lavorano i discenti in questo stadio, a parte le conoscenze culturali specifiche, sono la conoscenza e la sensibilità verso il contesto culturale, il rispetto per i valori e le credenze degli altri e la tolleranza dell’ambiguità.

Nello stadio ‘adattamento alla differenza’, gli individui hanno la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi dell’‘altro’ e acquisiscono le abilità comunicative necessarie per parlare con l’‘altro’. Nello stadio di adattamento, l’individuo impara ad assumere dei rischi, a risolvere problemi, a essere flessibile, ad adattarsi socialmente e ad utilizzare diversi modelli comunicativi. Le strategie per apprendere questi comportamenti comprendono l’uso degli informatori, lo studio di casi

e l’acquisizione di strategie di ricerca. Gli argomenti da considerare sono l’umorismo, la devianza culturale ed esempi più sofisticati di analisi e riconoscimento delle differenze.

Nello stadio finale, l’‘integrazione della differenza’, gli individui si trovano all’interno di un processo in cui si crea un’identità adattabile, non più basata su una sola cultura, che permette loro di valutare le situazioni in conformità a diverse prospettive, e di comunicare in modo costruttivo con l’‘altro’. Questo stadio può essere difficile da raggiungere in classe. In questa fase il discente interpreta il proprio sé come un processo ponendosi alcune domande: “Sono capace di interagire culturalmente con gli altri? So come comportarmi culturalmente? So agire in modo flessibile? So adattarmi a certi ruoli in una cultura diversa, pur rimanendo fedele ai miei valori culturali?” Il contenuto che stimola questi quesiti è una prospettiva teorica sui comportamenti etici e culturali che vengono messi in atto quando i discenti passano da una cultura all’altra (Bennett, 1998).

Una delle qualità essenziali di questo modello è che mette in luce l’importanza cruciale del bilanciare sfida e sostegno nel momento in cui lo studente si confronta con i contenuti e con i processi dell’apprendimento culturale. I contenuti sono ciò che deve essere appreso (modelli culturali come l’amicizia, il rispetto, gli eroi, le vacanze); i processi sono ciò che si fa con i contenuti in classe (stimolare curiosità, identificare abilità per gestire la differenza, promuovere attività di cooperazione, preparare gli studenti a lavorare in modo autonomo usando strategie di ricerca). Un processo a basso contenuto di sfida potrebbe essere la memorizzazione di fatti e informazioni a cui lo studente ha facile accesso; un processo ad alto contenuto di sfida potrebbe essere l’uso di tecniche di ricerca quando il discente non sa esattamente cosa siano. D’altra parte, un contenuto a basso contenuto di sfida è un contenuto già familiare, mentre l’informazione ad alto contenuto di sfida è quella sconosciuta al discente. La chiave per l’efficacia è un’adeguata combinazione di sostegno e sfida. Se sia il contenuto sia il processo sono a basso contenuto di sfida il discente, secondo Bennett, ‘si riposa’. Se si confronta con un contenuto e un processo che sono entrambi ad alto contenuto di sfida, il discente ‘si allontana’, intimorito dalla difficoltà del compito. È la combinazione di contenuto ad alta sfida e processo a bassa sfida o viceversa che porta allo sviluppo di capacità e di conoscenza da parte dello studente.

Pertanto, per gli educatori il valore del modello di Bennett (1998) sta nel fatto di esplicitare e di specificare i vari stadi dello sviluppo interculturale, aiutando così gli insegnanti a osservare questo sviluppo, a pianificarlo e a valutare gli studenti in riferimento ai suoi stadi.

7 *Makaronarji*, termine sloveno per indicare gli italiani, che significa mangiatori di maccheroni. Equivale al termine *macaroni* con cui venivano indicati gli immigrati italiani in Francia dalla fine del secolo scorso.

8 *Lahi* termine sloveno spregiativo per indicare gli italiani come scansafatiche, buoni a nulla.

Tab. 2: Sviluppo della sensibilità interculturale e livelli linguistici

Livello linguistico	Livello di sviluppo della sensibilità interculturale	Attività
Principiante	Fase I: Negazione e Difesa	- esplorare e riconoscere le differenze e le somiglianze culturali, - apprendimento cooperativo in classe.
Intermedio	Fase II: Minimizzazione e Accettazione	- giochi di ruolo, - esplorare le percezioni della propria e altrui cultura, - apprendimento sul campo, - simulazione e attività di consapevolezza (empatia) interculturale.
Avanzato	Fase III: Adattamento e Integrazione	- attività su temi dello shock culturale e sull'umorismo di carattere culturale, - uso di autobiografia, narrativa e film, - sperimentazione, - contrasti culturali, - sistema di valori, - casi di studio.

Lo sviluppo della sensibilità interculturale nella classe di lingua

Il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale può essere di grande utilità per gli insegnanti di lingue grazie alla sua divisione in stadi e alla generale applicabilità dei suoi principi all'apprendimento delle culture e delle lingue. Il modello suggerisce che l'essenza dell'apprendimento culturale non sta nell'acquisizione di un contenuto o di un insieme di conoscenze, bensì nell'abilità di alternare diverse prospettive culturali. Pertanto, i vantaggi che il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale presenta sono molti. Il primo è senza dubbio il fatto che con questo modello gli studenti sviluppano una mente interculturale – una mentalità capace di capire dal di dentro e di osservare dal di fuori sia la propria che le altre culture (Bennett, 1999). Così definito, l'apprendimento culturale si collega molto bene all'idea della competenza comunicativa e al concetto teorico di rendimento nell'apprendimento linguistico.

Il modello, adottando un approccio culturalmente generale alla competenza interculturale, dà la possibilità di insegnare 'cultura' anche quando non è appropriato insegnare una cultura specifica. Se invece l'obiettivo è una cultura particolare, il modello suggerisce un contesto più generale all'interno del quale realizzare l'apprendimento culturale allo scopo di fornire ai discenti delle capacità interculturali generalizzabili. Altro fattore

importante del modello è che l'apprendimento culturale debba cominciare con la consapevolezza della propria cultura, una nozione compatibile con l'idea dell'interrelazione profonda tra l'apprendimento della prima e della seconda lingua. Inoltre il modello attribuisce grande importanza al modo in cui ognuno si rapporta alle somiglianze e alle differenze culturali e considera la differenza culturale come un elemento cruciale per lo sviluppo della consapevolezza interculturale. La tensione tra le somiglianze e le differenze esiste anche nel campo linguistico; sono gli insegnanti a decidere quando trascurare le somiglianze e porre enfasi sulle differenze. La tempistica è fondamentale, e il modello fornisce indicazioni per presentare questo materiale in un modo intenzionalmente orientato verso lo sviluppo di una adeguata competenza interculturale che mira all'etnorelativismo.

Nonostante il rendimento linguistico non sia un elemento specifico del Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale, il modello costituisce un utile supporto alla visione dell'apprendimento linguistico.

La proposta che suggeriscono pertanto Bennett (1999), da noi ampliata con le nostre ricerche sul campo⁹, è quella di inserire i discenti principianti di lingua nella prima fase, dove il loro essere principiante di solito coincide con i primi livelli di competenza interculturale. Il loro progredire alle fasi successive deve essere graduale e ponderato (anche se la progressione a volte può non avvenire, o avviene in momenti diversi),

9 Per quanto riguarda il territorio del Litorale sloveno questi dati sono emersi dalla ricerca svolta nell'ambito del progetto dell'Università del Litorale: *Lingua come ponte per una comunicazione e apprendimento interculturale: Moduli per l'insegnamento, LABICUM* (2003–2007), UP ZRS in British Council, coordinatrici del progetto Lucija Čok e Neva Čebren (Čok et al., 2006).

fino ad arrivare alle fasi finali con gli studenti avanzati che, se guidati adeguatamente con un giusto programma di studio, saranno probabilmente riusciti ad assorbire il principio del cambiamento di prospettive culturali. In base a questa proposta si suggerisce di suddividere l'insegnamento nel seguente modo:

Da quanto si può vedere dalla *Tabella 2* il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale può essere facilmente suddiviso in tre fasi, combinando Negazione e Difesa nella Fase I: Principiante; Minimizzazione e Accettazione nella Fase II: Intermedio; Adattamento e Integrazione nella Fase III: Avanzato.

Il modello ha come scopo l'elaborazione di un programma di studio per una classe integrando la cultura nel programma di studi linguistici sviluppando livelli di competenza interculturale in tandem con il rendimento linguistico. Infatti si è convinti che valutando i livelli degli studenti sia nell'apprendimento linguistico che in quello culturale, l'insegnante possa aumentare il livello di complessità culturale in diretta relazione al rendimento linguistico.

Nell'elaborare il programma di sviluppo della sensibilità interculturale è però necessario porre la dovuta attenzione al processo educativo proponendo agli studenti dei metodi adeguati con i quali si sentiranno più a loro agio (Balboni, 1994; Čok, 1994). In generale, i discenti considerano le attività più ad alto rischio come le più impegnative. Per esempio, molti studenti universitari in Slovenia trovano difficile affrontare giochi di ruolo di fronte a tutti¹⁰, la stessa situazione si riscontra anche in altri paesi con gli adulti (Balboni, 1999).

Come educatori interculturali, possiamo essere ragionevolmente sicuri che gli studenti in stadi etnocentrici troveranno in generale piuttosto difficile la discussione sulle differenze culturali e potranno addirittura percepirla come una minaccia alla propria visione del mondo. La cultura diventa un argomento meno spinoso se il discente arriva allo stadio dell'accettazione o oltre. I nostri metodi possono allora diventare più impegnativi e possono coinvolgere gli studenti in attività a più alto rischio, come i giochi di ruolo e le simulazioni, pertanto nostro compito di educatori sarà quello di saper bilanciare adeguatamente il nostro insegnamento della cultura (Bennett, 1993).

LETTERATURA E CULTURA

Nel passato la cultura entrava in classe quasi esclusivamente attraverso la letteratura, considerata portatrice di cultura e un forte strumento motivazionale per lo studio della lingua. Tale approccio, però, non può più essere accettato, in quanto per rispondere ai bisogni

degli studenti di una società in continua e rapida evoluzione quale la nostra, è di fondamentale importanza introdurre nel curriculum linguistico l'insegnamento della cultura con la *c* minuscola (cultura intesa come vita quotidiana). Tali conoscenze possono rendere le lezioni più interessanti e quindi motivare gli studenti a continuare lo studio linguistico fino ad arrivare ai livelli più alti.

Per gli studenti arrivati ad un livello adeguato di conoscenza e pertanto più consapevoli della realtà che li circonda, la letteratura può diventare un ottimo strumento per promuovere una didattica interculturale, poiché li introduce in mondi spazialmente e temporalmente diversi e/o lontani da loro e consente all'insegnante di portarli a riflettere sull'alterità (sia essa maschile o femminile, di adulto o di giovane, di sloveno o di italiano o di straniero, di abitante del Nord o del Sud del mondo ecc.) e, di conseguenza, a relativizzare le proprie responsabilità. Allo stesso tempo l'insegnamento della letteratura permette di stabilire in classe un dialogo con il testo, con l'autore, con i compagni e con l'insegnante, facendo nascere così delle emozioni che possono essere condivise. Sono proprio questi aspetti a rendere lo studio della letteratura, sia esso condotto in L1 o in L2, non solo altamente formativo, ma spesso anche fortemente motivante per gli studenti, tanto più importante se si vuole affrontare anche un discorso interculturale.

Un approccio teorico di analisi culturale su testo letterario è quello proposto da Kramsch (1993). La ricercatrice ha elaborato il suo approccio sulla base del concetto di 'dialogo critico', ossia il bisogno per gli studenti di interagire con la lingua e con il contesto in cui questa lingua si trova. Tali contesti, definiti in modo molto ampio, sono:

- la cultura del testo, compresa la sua natura di testo orale o scritto;
- le reazioni di altri studenti a questo testo;
- la cultura della classe e la relazione tra insegnante e studenti.

In questa dialettica, l'apprendimento della lingua non è finalizzato all'apprendimento della lettura, dell'ascolto, della scrittura e del parlare in sé, ma piuttosto alla scoperta di tutte le diverse interrelazioni che si creano tra chi parla e chi ascolta, tra chi scrive e chi legge, con il 'testo' o contesto culturale al centro della dialettica. In questo modo Kramsch integra lingua e cultura.

Un concetto importante in questa dialettica è quello di soggettività, intesa come intersoggettività, intertestualità e interculturalità. L'"intersoggettività" tra le persone in una classe, compreso l'insegnante, porta a

¹⁰ Questo di solito è dovuto al fatto che gli studenti sloveni sono poco abituati a questo tipo di attività, in quanto l'insegnamento linguistico avviene nella maggior parte dei casi con modalità frontali e, visto il grande numero di alunni, con poco spazio dedicato alla discussione. Tali modalità non sono appropriate per svolgere degli argomenti delicati che riguardano la visione culturale e sono molto intimi e personali.

prendere consapevolezza della molteplicità delle voci, della diversità delle esperienze, delle caratteristiche etniche, razziali e di genere e di tutte le altre fonti di identità nel dialogo. Il risultato è la creazione di molti livelli di significato che contribuiscono alla discussione. Nell'insegnamento della letteratura, in particolare, le voci dei lettori e quella propria del testo potrebbero non coincidere. L'intertestualità permette al lettore di interagire con la voce dell'autore nel testo. Quando i lettori scambiano significati con il testo, il dialogo offre una varietà di interpretazioni, di percezioni e di esperienze. Di conseguenza, il mondo del discente si apre a un insieme di atteggiamenti e di valori che rendono la letteratura e la cultura inseparabili (Kramsch, 1993). Il concetto di 'interculturalità' riconosce la soggettività sia della propria che delle altre culture. Le esperienze e le percezioni individuali possono facilmente vincere gli stereotipi creati nei passaggi di informazioni, e in un tale contesto, la cultura e la lingua possono essere insegnate e apprese attraverso processi interpersonali, tramite l'esame delle differenze e tramite l'analisi interdisciplinare della lingua e della cultura. L'enfasi sull'individuo nel lavoro sulla letteratura, la connessione della letteratura con le scienze sociali e l'esame delle differenze tra le lingue e le culture sono proprio ciò che Giroux (1992, 54) definisce "valicare confini" (fattore molto importante soprattutto per capire una realtà culturale transfrontaliera quale la nostra). È una pedagogia che "parte dal bisogno di condizioni che permettano agli studenti di scrivere, parlare e ascoltare in una lingua in cui il significato diventa molteplice e disperso e resiste alle chiusure permanenti" (Giroux, 1992, 55). La pedagogia tradizionale vede nell'insegnante il detentore della materia e il dispensatore di conoscenze; tuttavia, se permettiamo ai discenti di concentrarsi sulle prospettive, sulle pratiche e sui prodotti degli altri, i discenti dovranno e vorranno esprimere le loro prospettive. In questo modo, avranno valicato il confine tra passaggio di informazioni e partecipazione personale. Una volta valicato questo confine, sono gli studenti a riconoscersi come gli artefici del loro apprendimento.

Il risultato è l'apertura dell'apprendimento alla differenza e alla molteplicità delle voci, nonché una negoziazione di significati nella varietà di testi e contesti in cui l'apprendimento si svolge (Kramsch, 1993). Nei programmi di lingua questo superamento di confini rende la lingua e la cultura inestricabilmente legate; inoltre, fornisce la base per una comprensione personale della cultura che non può essere garantita attraverso un mero passaggio di informazioni.

Proprio per la particolarità della nostra realtà culturale si ritiene sia adeguato far uso del testo letterario per far apprendere i contenuti culturali proprio per la loro peculiarità. Questo tipo di testo può inoltre far nascere quell'empatia necessaria, in certi casi, a far capire le cose da un altro punto di vista. Altro fattore molto importante per cui si reputa indispensabile far uso del testo

letterario per una didattica interculturale, è che esso può anche rassicurare lo studente che forse in un primo momento non vuole essere coinvolto personalmente nell'argomento; in questo caso egli può decidere di affrontare l'argomento solo dal di fuori, come osservatore. Sarà lui stesso a decidere quando vorrà essere coinvolto, e fino a che punto, dall'argomento trattato.

La letteratura, vista in un'ottica interculturale, aiuta ad avvicinarsi ad una cultura diversa dalla nostra in modo nuovo: un romanzo crea uno spazio e un tempo di ascolto 'lunghi' e particolarmente privilegiati, che spesso ci mancano quando incontriamo questa cultura nelle nostre città (esempi sono le scritte bilingui, un edificio in stile gotico veneziano, la presenza di scuole italiane in Istria e l'uso del dialetto istroveneto); ci trasporta su un terreno culturale sconosciuto che forse solo in letteratura accettiamo di esplorare senza paura e senza sollevare le nostre difese; fa nascere la sensazione che ognuno (individuo, cultura, popolo) ha diritto al proprio racconto e alle proprie storie, che le storie sono infinite e che non ne esistono di superiori e inferiori; favorisce identificazioni (con personaggi, con la vicenda) e cambiamenti del punto di vista; genera probabilmente nuove storie, che il lettore può a sua volta raccontarsi e raccontare.

CONNESSIONE TRA TESTO LETTERARIO ED ESPERIENZA PERSONALE DELLO STUDENTE

Il fine dell'educazione letteraria dovrebbe essere quello di arrivare alla formazione di un lettore consapevole, in grado di accostarsi ai testi con interesse, curiosità e desiderio di ampliare le proprie esperienze culturali. Il raggiungimento di un tale fine è ancora più importante se gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono anche di tipo interculturale. Sarà pertanto opportuno, a tale scopo, impostare una didattica della letteratura che privilegi l'interazione studente-testo, promuovendo una serie di operazioni che portino lo studente a dialogare direttamente con il testo letterario a diversi livelli di complessità: dalla semplice comprensione globale, a un'analisi testuale più particolareggiata, fino all'interpretazione e alla rielaborazione.

Il significato del testo emergerà da un lavoro di co-costruzione in cui interverranno studenti, testo e insegnante, che daranno così vita ad una 'comunità interpretativa'. Compito dell'insegnante sarà pertanto quello di stimolare la scelta del percorso didattico, di promuovere il dibattito tra studenti e di favorire l'interpretazione dei testi. Se, da un lato, gli studenti devono essere resi consapevoli che una libera interpretazione non è sempre legittima, poiché occorre rispettare gli orizzonti culturali di un'opera, dall'altra l'insegnante deve evitare di proporre un'interpretazione rigidamente determinata a priori, poiché proprio le opere letterarie riservano uno spazio di imprevedibilità e di divergenza che costituisce una preziosa risorsa pedagogica. Per questo motivo riteniamo che sia compito fondamentale

di un docente sensibile combinare gli schemi preordinati con l'improvvisazione, il lavoro razionalmente strutturato con l'apertura a sollecitazioni, anche se imprevedibili, che provengono dalla classe (Armellini, 1987).

Quando è appropriato e realizzabile, gli studenti dovrebbero essere *preparati* a leggere testi letterari attraverso domande o attività che suscitino in loro un atteggiamento esplorativo nei confronti del testo. I tipi di preparazione che vengono indicati per tali attività si basano soprattutto sui temi che emergono nei testi e si propongono di stimolare un ulteriore impegno degli studenti al fine di esplorare la rappresentazione del tema da parte dello scrittore in questione. Queste attività vanno preparate accuratamente e proposte quando in classe si affronta un testo letterario con l'idea di sviluppare anche obiettivi interculturali.

Una delle differenze tra materiale letterario e quello non letterario risiede nel modo in cui il materiale viene rappresentato. Frequentemente nel campo letterario lo scrittore usa la forma e la lingua in modo da permettere al lettore di stabilire una relazione organica tra ciò che si dice e come lo si dice. La forma e lo stile possono contribuire a sottolineare o rinforzare un messaggio. Quale esempio da proporre agli studenti si prestano bene testi moderni (poetici o di narrativa, ma anche canzoni, pubblicità) che si avvicinano di più alla realtà degli studenti (Pavan, 2011). Tale approccio, comunque, non esclude la possibilità di usare testi canonici della letteratura italiana e di discutere i modi in cui essi creano particolari effetti metaforici o musicali. Lavorando sui testi, ben presto, però, ci si rende conto che c'è una relazione molto stretta tra lingua ed esperienza; infatti, se lo studente non conosce la realtà o la situazione di cui si parla nel testo, può essere per lui difficile cogliere le sensazioni che il testo intende trasmettere, proprio perché non ne ha mai fatto personalmente esperienza. Il testo, pertanto, potrà avere per lui un impatto verbale, ma non il simultaneo impatto psicologico teso a far ricordare la propria esperienza o conoscenza.

Un modo per mettere a frutto l'esperienza dello studente può essere quello di 'rivelare' il tema di un testo letterario attraverso attività (o domande) che colleghino tale tema ad aree appropriate della conoscenza e della comprensione dello studente; rimane però solamente un punto iniziale nel processo che mira ad 'attivare' l'esperienza e a creare i collegamenti necessari tra 'quello di cui parla il testo' e 'quello che questo elemento letterario significa per me'. Se non si riesce davvero ad attivare l'esperienza dello studente, una gran quantità di testi letterari diventa inaccessibile, e soprattutto sarà difficile poter affrontare un discorso interculturale appropriato.

Un altro fattore importante per sviluppare un'adeguata didattica interculturale attraverso la letteratura è quello dell'analisi storica e attualizzazione del testo. Infatti, come spiega Mattei (1988, 32), secondo l'estetica della ricezione "un testo letterario scritto rimane inerte [...] se non entra in gioco un lettore che gli dà vita e

senso" poiché un'opera letteraria può vivere solo grazie a una continua attività di comprensione e di rielaborazione attiva che vede come protagonisti i soggetti e il testo che appartengono a epoche differenti, quindi in una costante dialettica tra ciò che è presente e ciò che è passato.

Un buon insegnante deve quindi favorire l'attualizzazione di un testo attraverso l'evidenziazione dei valori, dei sentimenti, delle emozioni che costruiscono elementi di continuità con il passato, ma deve anche stimolare un approccio ermeneutico mediante il quale gli orizzonti d'attesa dei suoi allievi si distinguano dagli orizzonti culturali del testo. Ciò permette, da un lato, al testo di non restare ancorato a un'epoca storicamente limitata e, dall'altro, di evitare le deformazioni di prospettiva causate da un'interpretazione appiattita sul presente. L'importante compito che può essere pertanto realizzato da un'adeguata didattica interculturale tramite il testo letterario è che di fronte a un testo, fino ad allora sconosciuto, uno studente impara a porsi nuove domande, a sospendere il proprio giudizio per assumere momentaneamente quello dell'autore e dell'epoca nella quale il testo è stato prodotto per poi rielaborarlo e distaccarsene. In questo modo lo studente apprende a relativizzare e a comprendere 'l'altro', il 'diverso'.

Pertanto, il lavoro da svolgere è quello di far esplorare agli studenti in modo attivo l'universo letterario, facendoli 'immergere' direttamente nei testi, al fine di stimolare la loro curiosità e favorire così il loro diretto coinvolgimento nell'analisi e nell'interpretazione dei testi e della cultura oggetto di studio.

Per questo tipo di didattica va favorita un'impostazione per moduli; essa agevola il compito degli studenti nell'affrontare la complessità del fenomeno letterario poiché consente loro di focalizzare via via l'attenzione su un diverso argomento del sistema letterario-culturale, favorendo così una pluralità di prospettive. Inoltre, nella pianificazione del curriculum di letteratura e cultura va ribadita l'importanza, quando possibile, di un insieme di possibilità all'interno di un continuum.

In una classe ci possono essere limiti di ogni tipo, quali ad esempio, i testi in programma, le condizioni amministrative, l'ampiezza della classe, oltre a modelli ideologici e culturali che condizionano la natura della relazione tra la metodologia d'insegnamento, il testo e lo studente. In ogni caso, per una didattica di letteratura con elementi interculturali i continui sono preferibili alle regole rigide, e gli insegnanti dovrebbero sempre, pur con qualche limite, cercare di negoziare la realizzazione pratica del curriculum di letteratura e cultura in classe. Questo, a nostro parere, consentirà loro di continuare a chiedersi cosa insegnare, in che modo e perché.

Un obiettivo esplicitamente enunciato dell'insegnamento della cultura è quello, come afferma Paige (1993, 43), di fornire agli studenti l'"opportunità di entrare in molti diversi tipi di interazione con membri di altre culture, in modo da trarre conclusioni informate e svi-

luppare una sensibilità verso le prospettive, le pratiche e i prodotti dell'altro", per tale motivo gli insegnanti devono preoccuparsi di non perpetuare gli stereotipi. Un ostacolo a un curriculum basato sulla letteratura in prospettiva interculturale può essere rappresentato dal disagio che vivono gli insegnanti nei confronti della cultura, in quanto sentono di avere delle basi poco solide, sia in termini di conoscenza teorica che di esperienza. Pertanto per raggiungere tale scopo gli insegnanti devono essere essi stessi studenti a vita; devono essere sicuri del fatto che non è importante avere tutte le risposte bensì sapere come esplorare le diverse questioni con gli studenti, come osservare le culture, come analizzarle, e come sospendere il giudizio fino a che le ipotesi non possano essere confermate.

LA RICERCA

La ricerca *Monitoraggio dell'educazione letteraria nelle ultime due classi della scuola media superiore in italiano L2 nel territorio del Litorale sloveno*, condotta dal 2005 al 2007 dall'autrice di questo articolo assieme a un gruppo di ricercatori della Facoltà dell'educazione dell'Università del Litorale e dell'Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia, è nata dal desiderio di monitorare lo "stato attuale dei lavori" riguardanti l'educazione letteraria nelle ultime due classi della scuola superiore della zona bilingue dell'Istria slovena, evidenziando in particolare l'importanza del ruolo della letteratura di queste terre di "frontiera" (Italia/Trieste, Istria/slovena e croata), le sue risorse e le sue aperture in funzione di un apprendimento della lingua in un contesto interculturale (Zudič Antonič, 2012)¹¹.

Con la ricerca si è voluto far riflettere sulle cause e le conseguenze della comunicazione influenzate dai fattori culturali e puntare sulla necessità di un modello di insegnamento delle L2 e della LS che integri fin dall'inizio elementi che permettano di acquisire una piena competenza socioculturale, che potesse portare poi a delineare dei percorsi di educazione letteraria e linguistica per studenti sloveni in una prospettiva interculturale. Per tale motivo si è ritenuto opportuno promuovere uno studio sul campo che coinvolgesse tutte le scuole medie superiori del Litorale sloveno.

La ricerca aveva l'obiettivo di capire quali fossero il ruolo attuale dell'educazione letteraria e gli atteggiamenti nei suoi confronti, raccogliendo dati sulla sua diffusione, sull'opinione dei docenti e degli alunni relativamente alla sua proposizione e ricezione e sulle modalità didattiche maggiormente usate.

La modalità d'indagine della ricerca ha previsto la raccolta di dati sia quantitativa sia qualitativa. I questionari hanno fornito elementi utili che, assieme agli approfondimenti avvenuti nelle interviste semi-struttu-

rate e nell'osservazione in classe, hanno permesso di disegnare un quadro composito ed interessante dell'insegnamento dell'educazione letteraria.

La metodologia proposta nella ricerca, soprattutto per quanto riguarda l'indagine sull'educazione interculturale, era coerente con la definizione dell'apprendimento culturale proposta da alcuni ricercatori (Crawford-Lange, Lange, 1984; Kramsch, 1993; Byram, 1989; Čok, 1989; Paige, 1993; Balboni, 1999; Mikolič, 2002; Čebtron, 2005; Benjak, Čebtron, 2009), e si è basata su tre principali processi di apprendimento: (1) l'esplorazione da parte dei discenti della loro propria cultura; (2) la scoperta della relazione tra lingua e cultura; (3) l'apprendimento degli strumenti di ricerca per analizzare e confrontare le culture.

La metodologia della ricerca prevedeva innanzitutto la somministrazione di questionari ai docenti (in totale 20 questionari) e agli alunni (in totale 100 questionari). In un secondo tempo sono state realizzate delle interviste semi-strutturate (vi hanno partecipato 12 alunni e 4 docenti dell'ultima classe della scuola media superiore). Nel contempo si è svolta pure l'osservazione in classe di una lezione di letteratura. Le osservazioni sono avvenute in 13 classi di vari indirizzi dell'ultimo anno della scuola media superiore del territorio (per un totale di 260 alunni). Per quanto riguarda la scelta delle classi si è cercato di far partecipare alla ricerca tutte le scuole superiori con lingua d'insegnamento slovena della Costa, cioè della zona considerata ufficialmente bilingue, in cui l'insegnamento della lingua italiana è obbligatorio. Alla ricerca pertanto hanno partecipato 7 scuole medie superiori della zona costiera: Ginnasio di Pirano (Gimnazija Piran), Ginnasio di Capodistria (Gimnazija Koper), Scuola media turistico-alberghiera di Isola (Srednja gostinska in turistična šola Izola), Istituto tecnico e professionale di economia di Capodistria (Srednja ekonomska in poslovna šola Koper) e Istituto tecnico e professionale di metalmeccanici di Capodistria (Srednja tehnična šola Koper).

Visto che il campione della ricerca non era molto ampio per avere quanti più dati possibili e pertanto più certi abbiamo cercato di far uso di più strumenti per la rivelazione. Si è visto, infatti, che se ci fossimo fermati ai dati ottenuti con il questionario, potremmo tranquillamente sostenere che l'educazione letteraria in Italiano L2 viene accolta con un gradimento elevato da parte degli alunni. Le interviste, invece, hanno fornito un quadro più articolato e in parte diverso rispetto a quanto appurato in sede di ricerca quantitativa. Infine, le osservazioni hanno permesso di svolgere un'analisi più attenta delle lezioni, quindi dell'evento fondamentale dell'azione didattica, mentre i colloqui post-osservazione hanno in parte confermato quanto già emerso soprattutto nelle interviste. Anche se tutti i docenti e molti alunni attribuiscono un ruolo insostituibile all'educazione letteraria con nozioni

11 Dati più dettagliati sul procedimento e i risultati di questa ricerca si possono trovare nell'articolo *Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2* di Nives Zudič Antonič (2012).

interculturali, la ricerca ha messo in evidenza che vi sono fattori di natura complessa e interagente che incidono sui risultati dell'apprendimento e sull'atteggiamento nei riguardi di tali argomenti, uno dei primi è forse anche "l'inutilità" di tale insegnamento. Ciò che si è voluto pertanto proporre a conclusione della nostra ricerca è che per l'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario ci si dovrebbe basare sull'idea, secondo cui la cultura viene creata in modo dialogico attraverso la lingua in discorso.

Il nostro proposito nell'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario non deve però essere quello di trasformare i nostri studenti in persone di altre culture, ma di far capire loro perché i parlanti di due diverse lingue agiscono e reagiscono nei modi in cui lo fanno, sia quando vengono rappresentati nei testi narrativi sia nell'autenticità degli incontri sociali.

L'approccio teorico di analisi culturale su testo letterario che pertanto abbiamo voluto proporre è quello del concetto di dialogo critico, ossia il bisogno per gli studenti di interagire con la lingua e con il contesto in cui questa lingua si trova (Kramsch, 1993)¹².

SVILUPPO DI UN CURRICOLO INTERCULTURALE DI LETTERATURA E CULTURA ITALIANA

Da quanto abbiamo discusso, risulta chiaro che l'insegnamento della lingua deve essere collegato all'insegnamento della cultura. Sviluppando questo orientamento tra insegnanti, ricercatori e formatori, i programmi di lingua hanno un'opportunità unica di contribuire allo sviluppo di una sensibilità interculturale tra gli studenti, sia per le culture presenti nella zona bilingue dell'Istria, sia per le culture di altre lingue studiate. Tale visione potrebbe porre l'insegnamento della seconda lingua al centro sia del programma scolastico fino alla scuola media superiore, sia della formazione degli insegnanti nelle università umanistiche.

Per raggiungere tale visione è necessario che l'insegnamento della lingua e della cultura prenda in considerazione i principi della continuità, della progressione e dell'espansione della competenza. Le prospettive da proporre dovrebbero essere dinamiche e interagire con i livelli di maturità dei discenti. Inoltre dovrebbero fornire una direzione agli insegnanti aiutandoli a valutare il livello di sviluppo degli studenti e, di conseguenza, a programmare il curriculum.

Se al centro del processo si pongono l'apprendimento della lingua e la sensibilità interculturale, allora la vera funzione dei programmi linguistici è mettere gli studenti

a contatto con un'ampia varietà di dimensioni umane e con le loro molteplici modalità di espressione. Né la cultura né la lingua sono entità statiche; e non lo sono nemmeno le interazioni con le persone. La sensibilità linguistica e interculturale ci consentono di superare le strutture della lingua, il loro uso o i fatti culturali presi isolatamente; esse, infatti, ci permettono di conoscere noi stessi e di capire, accettare, rispettare e sviluppare un'empatia per l'altro. In questo modo, lo sviluppo della lingua e dell'interculturalità implicano una presa di responsabilità sia da parte dell'insegnante che dello studente nel porsi in relazione con l'altro, promuovendo un processo che espande la consapevolezza e la perspicacia sui mondi linguistici e culturali. Tale posizione etica pone i programmi di lingua e cultura proprio al centro delle questioni della diversità e li rende fondamentali nell'esplorare, nel comprendere e nell'interagire con il multiculturalismo nel nostro paese e nel mondo intero.

Per raggiungere tali principi, però, come abbiamo già specificato, si deve iniziare già in classe a sviluppare un reciproco rispetto tra discenti e insegnanti. Sancire questa reciprocità permette infatti di riconoscere che in fondo sia l'insegnante che lo studente apprendono in classe, lavorando insieme, pur non essendo uguali (Balboni, 1994; Ceserani, 1999). In tale contesto sono entrambi responsabili: lo studente di scoprire che cosa ha bisogno di imparare, e l'insegnante di scoprire come l'altro apprende una volta che scopre cosa deve essere appreso. Entrambi imparano, seppure in modo diverso, si rispettano, e apprendono l'uno dall'altro. In un programma di lingua e cultura questo rispetto reciproco è un prerequisito sia per gli insegnanti che per gli studenti.

Inserendo la cultura al centro dell'apprendimento linguistico si arriva quasi automaticamente ad un'organizzazione del curriculum che si collegherà necessariamente alle prospettive connettiva, pratica ed emancipatoria¹³. Con lo sviluppo di queste prospettive nell'organizzazione del curriculum, gli studenti diverranno capaci di trasmettere significati personali, di capire la loro relazione con la cultura più ampia e di esprimersi e agire in funzione del bisogno di migliorare la condizione umana.

In questo modo i processi di apprendimento culturale sono circondati dall'uso della lingua e la lingua è utilizzata costantemente per esprimere cultura. L'insegnante prepara gli studenti ad affrontare delle difficoltà linguistiche prima che si presentino spontaneamente; si scoprono strategie comunicative parlando con le persone, facendo interviste ed esaminando documenti. La lingua viene appresa pertanto con uno scopo ben specifico, quello della scoperta della cultura propria e

12 Secondo Kramsch l'integrazione tra lingua e cultura avviene quando l'apprendimento della lingua è finalizzato alla scoperta di tutte le diverse interrelazioni che si creano tra chi parla e chi ascolta, tra chi scrive e chi legge, con il testo o contesto culturale al centro come centro del discorso.

13 Nell'apprendimento emancipatorio, la cultura è il contenuto centrale. Qui lo scopo dello studio linguistico è altamente individuale e la possibilità di scelta del discente è ottimale. In questo tipo di apprendimento, il discente si pone domande come: "Perché è importante la cultura?" e "Come posso usare la lingua per agire sulla conoscenza culturale?" (Lange, 2003, 283).

altrui. Questo approccio all'apprendimento linguistico e culturale ha come scopo la scoperta e lo sviluppo della consapevolezza propria e dell'altro.

Un approccio all'apprendimento linguistico e culturale di questo tipo può pertanto essere raggiunto con un curriculum 'ciclico' e 'tematico' (Lange, 2003), ciò significa che l'apprendimento culturale è organizzato attorno a temi culturali e che questi temi vengono ripresi ciclicamente nel curriculum. Dopo che il tema è stato affrontato per una prima volta ad un livello di sviluppo appropriato ai discenti, può essere ripreso ad un altro livello di sviluppo, ampliando la complessità dei concetti e delle esperienze.

Partendo dal modello di Bennett (ma seguendo anche le proposte dei modelli di Kramsch (1993), per quanto riguarda l'approccio interculturale al testo letterario; di Balboni (1999) e Byram (1994), per quanto riguarda la comunicazione interculturale e di Čok (1994) e Mikolič (2002), per quanto riguarda la comunicazione interetnica nella zona istriana) proponiamo un esempio con un tema specifico all'interno di questa prospettiva, ossia "la questione della frontiera per una persona istriana" (Zudič Antonič, Malčič 2007, 41)¹⁴. L'esempio che segue si articola attraverso diverse attività che accompagnano il discente nel suo progredire attraverso i vari stadi. Riteniamo importante sottolineare che il progredire degli studenti attraverso gli stadi dell'etnocentrismo e dell'etnorelativismo deve essere gestito in modo consapevole e prudente; gli insegnanti devono cogliere il momento in cui gli studenti sono pronti ai vari passaggi e non devono anticipare i tempi.

Riportiamo di seguito l'esempio del tema della frontiera nei diversi stadi. Nello stadio etnocentrico della 'negazione della differenza', si può chiedere ai discenti di raccogliere informazioni e di riconoscere differenze nei modi in cui si affronta l'idea della frontiera e quale può essere la concezione che abbiamo delle frontiere. Nella 'difesa contro la differenza', il tema della frontiera potrebbe essere affrontato in riferimento a come viene vista la frontiera nella cultura slovena e all'atteggiamento che si ha di fronte a tale argomento. Nella 'minimizzazione della differenza', la frontiera nella nostra zona e nella cultura italiana possono essere messe a confronto enfatizzando le somiglianze, senza formulare nessun giudizio di valore. Spostandoci poi agli stadi etnorelativi, nell'accettazione della differenza' si potrebbe chiedere agli studenti di confrontare il significato di frontiera nella nostra zona con quello nella cultura italiana, allo scopo di individuare le differenze, di analizzarle e di capire che il concetto di differenza è collegato a questioni

di relativismo culturale. Lo stadio dell'adattamento alla differenza' potrebbe essere dedicato alla comprensione delle differenze tra le due culture nel modo di affrontare l'idea della frontiera attraverso l'esame di casi in cui si è riusciti a superare l'idea della frontiera e di casi in cui invece qualcosa ha impedito il raggiungimento di un esito positivo. Infine, nello stadio dell'integrazione della differenza', il discente potrebbe sviluppare dei contatti con persone dell'altra cultura con l'obiettivo di cambiare l'atteggiamento negativo nei confronti dell'idea della frontiera. Ci si può aspettare che i discenti arrivino allo stadio dell'adattamento, più difficile invece sarà raggiungere l'integrazione; l'esempio qui riportato vuole esplicitare il modo in cui è possibile utilizzare il modello di Bennett e gli altri sin qui elencati all'interno di un curriculum ciclico.

L'esempio che abbiamo visto con il tema della frontiera è uno dei modi che si possono adottare per affrontare un curriculum ciclico di educazione interculturale, che nel nostro caso da prediligere, in quanto esso favorisce lo sviluppo delle capacità di comprensione e le conoscenze dei discenti, a mano a mano che progrediscono nel loro sviluppo educativo¹⁵.

La pianificazione di un curriculum ciclico presenta diversi aspetti cruciali per un insegnamento di lingua e cultura:

1. Tale pianificazione è centrata sull'idea di sviluppo, sia per la cultura che per la lingua. Nel momento in cui i discenti colgono degli aspetti linguistici e culturali su un determinato tema, tali aspetti possono essere esaminati in riferimento ad altri temi del curriculum linguistico e culturale in modo da arricchire l'esperienza dei discenti.
2. Una pianificazione ciclica permette che l'apprendimento linguistico e lo sviluppo della sensibilità culturale avvengano più o meno spontaneamente. Osserviamo aspetti simili della lingua e della cultura in diversi ambienti; ciò consente un'elaborazione teorica e un'estrapolazione a partire dalle esperienze.
3. Un curriculum tematico e ciclico permette di fare esperienza di aspetti differenti di un tema in momenti diversi. Questa suddivisione delle molte complicazioni dello sviluppo culturale o dell'uso linguistico in un insieme di momenti in cui lo stesso tema o un tema simile viene affrontato consente il riesame di precedenti esperienze di apprendimento e aggiunge nuovi elementi a quanto già appreso.

14 Nel nostro esempio di Percorsi didattici abbiamo pensato allo sviluppo di 5 unità didattiche che seppur distinte si collegano tra loro con un'idea di spirale che procede pacatamente da temi di facile comprensione fino ad arrivare a temi più scabrosi che di solito si riferiscono ad aspetti scottanti. Si è pertanto pensato ad un lavoro progressivo che dovrebbe portare gli studenti a stadi avanzati anche in termini di temi più impegnativi da affrontare.

15 Nel nostro esempio di Percorsi didattici abbiamo pensato allo sviluppo di 5 unità didattiche che seppur distinte si collegano tra loro con un'idea di spirale che procede pacatamente da temi di facile comprensione fino ad arrivare a temi più scabrosi. Si è pertanto pensato ad un lavoro progressivo che dovrebbe portare gli studenti agli stadi avanzati anche in termini di temi più impegnativi da affrontare.

4. Un curriculum tematico e ciclico consente ai discenti di entrare nell'apprendimento in qualsiasi momento.

Partendo da tali principi, ed essendo consapevoli che la costruzione pratica di un curriculum ciclico non è un lavoro semplice, abbiamo cercato di elaborare un percorso didattico basato sul principio di apprendimento dinamico, che possa fungere da esempio per ulteriori elaborazioni del curriculum.

Proposta didattica: sviluppo delle competenze interculturali nei corsi di lingua seconda o straniera

Si sa che per conoscere bene una lingua bisogna far integrare il suo insegnamento ad altri codici che facilitino la comunicazione. Per far sì che la comunicazione sia efficiente pertanto oltre a conoscere la lingua bisogna disporre di altri codici adeguati alla comunicazione. Per tale motivo è di fondamentale importanza conoscere la propria cultura e la cultura del popolo la cui lingua si sta apprendendo.

Nel nostro territorio dove da sempre convivono e si intrecciano culture diverse, quasi tutti hanno una buona conoscenza dell'italiano. Facilitati dall'accettazione delle diverse culture e dalla padronanza della lingua nella comunicazione non ci troviamo davanti a barriere linguistiche, ma spesso dobbiamo affrontare problemi di incomprensione interculturale.

Dalle ricerche svolte in questi anni è scaturito che uno dei problemi principali incontrati dagli studenti risiede nell'incomprensione degli aspetti culturali impliciti del messaggio, più che nella propria elaborazione e comprensione linguistica del messaggio in L2.

Nell'ambito della lingua italiana come lingua di contatto (L2) abbiamo così sviluppato un modulo di cinque unità didattiche, i cui destinatari sono studenti del 2° e del 3° anno della Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria che studiano l'italiano come L2 e come microlingua. Il modulo è stato elaborato nell'ambito del progetto *Labicum* (Čok et al., 2006). Nelle unità didattiche, con l'apporto di materiale autentico e l'uso di testi letterari, si è cercato di affrontare vari temi di attualità in diversi campi tematici (*Ti racconto il mio paese; Istria: dove le lingue si mescolano; L'identità nazionale; La terra promessa; Le frontiere che ci portiamo dentro*) (Zudič Antonič, Malčič, 2007).

L'obiettivo delle unità didattiche è acquisire nuove conoscenze e sviluppare tutte le componenti della competenza comunicativa, partendo dal saper fare lingua, saper fare con la lingua, sapere la lingua, saper integrare l'italiano con le conoscenze delle similitudini e delle

differenze tra le culture per facilitare la comunicazione interculturale. Le unità didattiche inoltre offrono allo studente la possibilità di un lavoro differenziato e autonomo. Con questo intervento si cercherà di far notare l'importanza di dover superare i vecchi modelli dell'insegnamento delle lingue straniere che prediligevano usi, costumi, storia e cultura della nazione/popolo la cui lingua veniva insegnata e si cercherà di sottolineare l'importanza di dover sviluppare unità didattiche contenenti delle componenti dell'educazione interculturale e dell'educazione civica.

Con questo modulo si è cercato di rispondere all'esigenza del ruolo che dovrebbe avere l'educazione interculturale nell'ambito della lingua italiana in questa zona di confine (Italia/Trieste, Istria slovena e croata), dove la lingua e la cultura italiana per le varie vicissitudini storiche hanno un ruolo molto particolare.

CONCLUSIONI

Con questo articolo si è cercato di offrire un contributo al dibattito sull'applicazione del modello di sviluppo della sensibilità interculturale nella classe di lingua. La nostra proposta, partendo dalla necessità di conoscere prospettive teoriche di riferimento che indirizzino l'apprendimento, vuole offrire delle linee guida da poter utilizzare in classe.

I motivi per cui la conoscenza dei modelli comportamentali tipici delle altre culture è insufficiente sono molteplici, e non possono essere trattati unicamente nell'ambito dell'educazione linguistica, in quanto essi sono in stretta connessione con la famiglia, la società in genere, le specifiche circostanze storiche, ecc. Spesso è presente nelle persone una sorta di nazionalismo esagerato per cui si ritiene che tutto ciò che ci appartiene e fa parte della nostra cultura sia migliore di ciò che è nuovo, diverso. Questi atteggiamenti negativi nei confronti delle differenze culturali non potranno scomparire fintantoché non saremo pronti ad accogliere, comprendere ed approfondire la conoscenza del diverso.

Introducendo l'educazione interculturale sin dai primi anni di insegnamento della lingua contribuirà in larga misura all'inclusione del singolo nella società che lo circonda.

Sarà quindi compito degli insegnanti non tanto quello di fornire dei modelli definiti, ma quello di guidare gli studenti aiutandoli nella scoperta di modelli diversi capaci di aprire loro nuovi orizzonti e di portarli a nuove conoscenze. In questo modo sia gli insegnanti che gli studenti saranno coscienti della necessità di continuare in modo permanente ad accrescere le proprie competenze sia linguistiche che interculturali.

LITERARY EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AWARENESS

*Nives ZUDIČ ANTONIČ*University of Primorska, Faculty of Humanities, Titov trg 5, 6000 Koper, Slovenia
e-mail: nives.zudic.antonich@fhs.upr.si

SUMMARY

This paper aims at outlining some considerations on the role of literary and intercultural education in the Italian language, taking as a starting point the cultural reality of the bilingual territory of the Slovene coast.

Although the concept of culture is often present in literary education in a second language classroom, it tends to be used in a rather superficial and limited manner and taken for granted; the importance of culture is often recognized, but rarely analyzed.

From our point of view, however, it is impossible to tackle the topic of second language education without taking in consideration the cultural aspect, since it is present in every language classroom. In fact, the student's culture (which varies with respect to each student's background) and the culture of the studied language intertwine in the language classroom. This is precisely the reason that makes us affirm that a second language classroom is a first-rate authentic place of cultural acquisition. It can be considered a privileged place for acquisition of a foreign culture or a contact culture, as in our case. As a consequence, the path leading to the development of language and culture acquisition will depend on the type of classroom created by the cultural situation, which can vary according to the unique needs.

Our starting point is the word 'intercultural,' meaning a situation in which the coexistence of cultures is not reduced to mere co-presence and thus taken for granted. On the contrary, it gives life to an articulated confrontation and demands creating forms of constant relationships. The aim of this work is therefore to spur intercultural awareness. We believe that intercultural education is possible if based on an acquisition path, which comprises some obligatory steps at which students learn the skills of intercultural communication. Finally, we propose a model of intercultural communication curriculum, which focuses on the literary text.

Keywords: development of intercultural skills, intercultural curriculum and literature, teaching culture in language class, language and culture, learning and teaching intercultural communication

FONTI E BIBLIOGRAFIA

Armellini, G. (1987): Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria. Bologna, Zanichelli.

Balboni, P. E. (1994): Didattica dell'italiano a stranieri. Roma, Bonacci.

Balboni, P. E. (1999): Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale. Venezia, Marsilio.

Benjak, M. & N. Čebroň (2009): Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu. In: Požgaj-Hadži, V., Gorjanc, V. & T. Balažic Bulc (eds.): Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije, (Kultura sožitja). Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 227–247.

Bennett, M. J. (1993): Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In: Paige, R. M. (ed.): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME Intercultural Press, 109–135.

Bennett, M. J. (1998): Basic Concepts of Communication. Yarmouth, ME Intercultural Press.

Bennett, M. J. (1999): Developing intercultural competence in the language classroom. In: Paige, R. M. & D. Lange (eds.): Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Classroom. Minneapolis, University of Minnesota, 237–270.

Berger, P. L. & T. Luckmann (1966): Social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. New York, Doubleday.

Byram, M. (1989): Cultural Studies and Foreign Language Education. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1994): Culture and Language Learning in Higher Education. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. & C. Morgan (1994): Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Ceserani, R. (1999): Guida allo studio della letteratura. Roma-Bari, Laterza.

Čebroň, N. (2005): Labicum: učni modul, ki združuje poučevanje angleškega jezika in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti = un modulo didattico che integra la CCI e l'insegnamento della lingua straniera = a teaching module integrating ICC and EFL. Glasnik ZRS, 10, 4, 111–113.

Čebroň, N. (2012): Intercultural awareness across the curriculum: approaches to promoting intercultural communicative competence within the PERMIT project. In: Čebroň, N. (ed.): Intercultural communicative competence across the high school curriculum: case studies drawing on insights gained from the Permit project. Capodistria, Università del Litorale, Centro di Ricerche Scientifiche, Annales, 101–120.

Čebroň, N. (2014): An Investigation into Intercultural Communication Issues in High School Curricula in Italy, Slovenia and Turkey. Journal of foreign language teaching and applied linguistics, 1, 1, 149–189.

Čok, L. (1989): Je dvojezičnost zgolj jezikovna in sporazumevalna zmožnost posameznika?. In: Štrukelj, I. (ed.): Uporabno jezikoslovje. Ljubljana, Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, 417–424.

Čok, L. (1994): Education in bilingual settings: linguistic complementarity as one of the preconditions for tolerance in Education. In: Schiavi-Fachin, S. (ed.): Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nero Perini, vol. 1. Udine, Kappa VU, 81–85.

Čok, L. (ed.) (2006): Bližina drugosti. The close otherness. Capodistria, Annales.

Čok, L., Mikolič, V., Čebroň, N., Zudič Antonič, N., Marc Bratina, K., Kocbek, A., Sinkovič, L., Nečak Lük, A., Stabej, M., Jesenšek, V. & S. Novak-Lukanovič (2006): Jezik kot kulturna kohezija in človeški kapital = Language as a social cohesion and human capital. Capodistria, Annales.

Crawford-Lange, L. M. & D. L. Lange (1984): Doing the unthinkable in the second-language classroom: A process for integrating of language and culture. In: Higgs, T. V. (ed.): Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, National Textbook Company, 139–177.

Cushner, K. & R. Brislin (1996): Intercultural interaction: A practical guide. Cross-cultural research and methodology series, 9, Thousand Oaks, Sage.

Giroux, H. A. (1992): Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education. New York, Routledge.

Hall, E. T. (1981): The Silent Language. New York, Doubleday.

Kramsch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.

Lafayette, R. (1997): Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In: Singerman, A. J. (ed.): Toward a New Integration of Language and Culture (47–62), VT, Middlebury, The North-east Conference.

Lange, D. L. (2003): Implication of Theory and Research for the Development of Principles for Teaching and Learning Culture in Second Language Classrooms. In: Lange, D. L. & R. M. Paige (ed.): Culture as the Core: Perspective on Culture in Second Language Learning. Greenwich, Information Age, 271–336.

Mattei, A. (1988): *Estetica della ricezione*. Napoli, Guida.

Mikolič, V. (2002): Slovene and Italian Languages in Contact in the Ethnically Mixed Area of Slovene Istria. Serie Storia e Sociologia n. 12/2. Capodistria, Annales, 421–436.

Mikolič, V. (2004): Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v slovenski Istri. Capodistria, Annales.

Nečak Lük, A. (2003): Language education policy in Slovenia. Lubiana, Ministero dell'Educazione, della Scienza e dello Sport della RS.

Novak Lukanovič, S. (2002): Ekonomski vidik jezika v večkulturnem okolju-narodnostno mešano okolje v Slovenij. Razprave in gradivo, 41, 96–114.

Paige, R. M. (ed.) (1993): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME, Intercultural Press.

Pavan, E. (2011): Saper osservare la pubblicità come documento interculturale. *Revista de Italianistica*, XXI XXII, 123–148.

Sedmak, M. (2009): Identitetne podobe etničnih manjšin. In: Sedmak, M. (ed.): Podobe obmejnosti. Capodistria, Založba Annales, 63–94.

Sedmak, M. (2012): When ethnicity became an important family issue: the case of Slovenian Istria, in International perspectives on racial and ethnic mixedness and mixing. In: Edwards, R. (ed.): Relationships & resources. Abingdon/Oxon, New York, Routledge, 57–72.

Sedmak, M. & M. Zadel (2015): (Mešane) kulturne identitete: konstrukcija in dekonstrukcija. *Annales, Series historia et sociologia*, 25, 1, 155–170.

Triandis, H. C. (1994): Cultural and social behavior. New York, McGraw-Hill.

Zorman, A. & N. Zudič Antonič (2006): Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57, 232–245.

Zudič Antonič, N. & M. Malčič (2006): Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti pri poučevanju tujega jezika. In: Čok, L. (ed.): Bližina drugosti. The close otherness. Capodistria, Založba Annales, 311–321.

Zudič Antonič, N. & M. Malčič (2007): Il vicino diverso: percorsi di educazione interculturale di lingua italiana. Capodistria, Založba Annales.

Zudič Antonič, N. (2012): Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. *Annales, Series historia et sociologia*, 22, 1, 141–156.