

Editoriale

Lingue e culture in contatto Una prospettiva interculturale

Fabio Caon
(Univerisità Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article deals with the intercultural perspective in a communicative approach to language teaching. Other essays about intercultural communicative competence have been published in the previous issues of *Educazione Linguistica. Language Education*, and the editorial committee has chosen this topic as one of the cores for language teaching research these years, so this essay is intended to provide the theoretical framework. This is the first issue entirely devoted to analysing the critical point of communication between speakers using a common language coming from different cultures - the German and the Italian cultures, in this case. Other monographic issues of *EL.LE* will follow, dealing with other pairs of cultures. A world intercultural map, which is being built on the basis of the model described in the essay, can be found in <http://www.unive.it/labcom>.

Sommario 1 Un modello di analisi della comunicazione interculturale. – 2 I rischi di lettura del modello. – 3 La competenza comunicativa e la competenza comunicativa interculturale.

Keywords Intercultural communication. Intercultural education. Language teaching. German as a foreign language.

*A incontrarsi o a scontrarsi non sono
culture, ma persone.
Se pensate come un
dato assoluto, le culture divengono un
recinto invalicabile, che alimenta
nuove forme di razzismo.
(Aime 2004)*

In un mondo sempre più interconnesso, interdipendente e 'liquido' (secondo l'ormai celebre immagine di Bauman), caratterizzato da imponenti fenomeni migratori e da rapidi cambiamenti degli assi economici internazionali, vi è la necessità di formare persone capaci di agire in modo competente non solo nei contesti esistenti, ma anche in possibili scenari futuri, ancora difficili da vedere oggi.

Ad esempio, i contesti lavorativi caratterizzati sempre più dal multiculturalismo e dall'internazionalizzazione, e sempre meno da durature certezze, hanno importanti ricadute sia sulla formazione personale e pro-

fessionale sia sulla tipologia delle relazioni lavorative. L'insieme di questi fattori chiamano allo sviluppo:

- di conoscenze per poter affrontare in modo più consapevole le sfide su chi opera in ambiti multiculturali e/o internazionali;
- di competenze che permettano di gestire efficacemente la dinamicità degli scenari socio-culturali e lavorativi odierni. Ad esempio, la capacità di 'imparare ad imparare' autonomamente in una prospettiva di *lifelong learning* (legata quindi allo sviluppo di abilità metacognitive) e la capacità di essere resilienti, cioè di 'resistere' all'urto emotivo e cognitivo che le incertezze summenzionate provocano.

1 Un modello di analisi della comunicazione interculturale

Con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo di questi due aspetti, all'interno della scuola veneziana di glottodidattica è stato elaborato un modello di comunicazione interculturale (Balboni 1999, 2007; Balboni e Caon 2015).

La serie di studi che introduciamo in questo numero, rappresenta una declinazione del modello su varie nazioni o aree geografiche. Lo scopo di tale operazione è duplice: da un lato approfondire sistematicamente le conoscenze sui Paesi oggetto di studio grazie al contributo di esperti e, dall'altro, offrire un modello di organizzazione delle esperienze dirette (in occasioni lavorative o di confronto interpersonale) o mediate (attraverso libri, film, letteratura, articoli ecc.) che una persona può fare nella sua vita. Il vantaggio di un modello di riferimento è dato dalla sua economicità e adattabilità che può favorire il lettore nella costruzione di un manuale 'fai da te' in cui, appunto, catalogare le vari esperienze in modo facilmente memorizzabile.

Per comodità di lettura, riprendiamo in questa sede il modello di competenza comunicativa interculturale così come formalizzato in Balboni e Caon (2015).

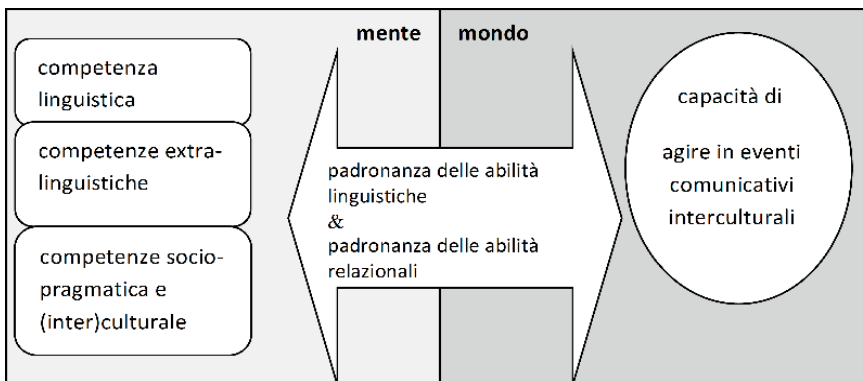


Figura 1. Il diagramma sulla competenza comunicativa interculturale

Il modello (che come tutti i modelli tende a descrivere un oggetto o un fenomeno in maniera indipendente da luogo e tempo) scinde tra le competenze, cioè sistemi di regole e di conoscenze, situate nella mente e le competenze che consentono la performance in eventi comunicativi situati nel mondo, in specifici hic et nunc.

Ecco come leggere lo schema:

- a. come nel modello di competenza comunicativa che presenteremo in seguito, nella 'mente' abbiamo delle competenze, cioè dei sistemi di 'regole' da osservare, per sapere se ci sono potenziali punti critici interculturali: la lingua, gli altri codici, i valori culturali; la stessa osservazione va fatta nel 'mondo' in ordine ai meccanismi che regolano gli eventi comunicativi. Questi elementi dello schema hanno uno scopo 'descrittivo' e possono orientare l'osservazione;
- b. tra mente e mondo troviamo il ponte costituito non solo dalle abilità linguistiche proprie del modello di competenza comunicativa ma anche da quelle relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria forma mentis in ordine alla reazione 'emozionale' di fronte ad azioni o parole di interlocutori di altre culture che riteniamo incomprensibili, poco appropriate o spiacevoli e 'sociale' di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione, segnali di 'maleducazione' e così via. Questo elemento dello schema ha invece uno scopo 'processuale' ovvero di intervenire sul modo di gestire i propri pensieri, il proprio stato emotivo e l'interazione con l'interlocutore.

Il modello di competenza comunicativa interculturale deriva da quello di competenza comunicativa e ad esso si lega saldamente in quanto riprende le categorie e ne aggiunge una. L'integrazione fondamentale, che differenzia la competenza in una lingua 'x' o 'y' dalla competenza comunicativa 'interculturale', è collocata nella casella che segna il raccordo tra le competenze mentali e l'azione nel mondo, poiché per essere competenti in chiave interculturale, le abilità linguistiche devono essere sostenute anche da quelle relazionali.

Presentiamo alcune indicazioni per sviluppare un atteggiamento di apertura al confronto, fondamentale per poter diventare competenti in ambito interculturale:

- a. accettare il fatto che i modelli culturali sono diversi e che non vi sia una gerarchia di valore a priori;
- b. sapere che esistono gli stereotipi e i pregiudizi e che hanno una loro funzione di economia e di rassicurazione mentale (sia razionale che emotiva) ma che tali funzioni sono spesso fuorviante in quanto rappresentano delle generalizzazioni. Tali generalizzazioni creano categorie rigide, mentre l'incontro con le culture diverse è sempre un incontro con delle persone, quindi uniche ed irripetibili;

- c. conoscere gli altri, studiando(li), creandosi un *repository* di informazioni che si può integrare continuamente, come abbiamo detto, oltre che con l'esperienza diretta, con il racconto di esperienze da parte di informatori, guardando film e leggendo libri con attenzione interculturale;
- d. rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali ma che rimandano solo alle diverse storie delle varie culture;
- e. accettare il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e, in questo caso, mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti.

2 I rischi di lettura del modello

Come introduzione ad una serie di studi tenuti insieme da un modello di riferimento, ci sembra fondamentale richiamare l'attenzione su un rischio possibile, ovvero di operare una lettura 'rigida' delle informazioni contenute nelle voci che vengono presentate. Con 'rigida' intendiamo assoluta, quasi che le informazioni fossero delle certezze incontestabili.

La citazione di Aime (2004) che abbiamo messo in evidenza nell'apertura di questo saggio rappresenta invece la chiave di lettura di ogni contributo: se sono persone e non culture ad incontrarsi, e se le persone sono uniche, irripetibili e rielaborano in modo personale gli stimoli culturali, allora le informazioni - per quanto documentate da persone competenti e attraverso indagini qualitative (questionari ed interviste in primis) - hanno necessariamente un carattere 'orientativo'.

Le aree di osservazione (aspetti verbali, non verbali, valori di fondo, eventi comunicativi) forniscono quindi degli spunti importanti su cui il comunicatore interculturale può soffermarsi con attenzione per poter evitare o ridurre alcuni rischi di fraintendimento, incomprensione, conflitto con l'altro o, almeno, per gestire le situazioni problematiche che possono crearsi in contesti multiculturali o internazionali.

Tali aree e le informazioni connesse però vanno lette con un atteggiamento equilibrato tra fiducia e sfiducia, per cui si renda necessaria sempre una 'verifica sul campo' atta a non cadere nella generalizzazione pregiudiziale. La ragione di tale atteggiamento va ricercata nel fatto che le culture sono dinamiche e le relazioni sono influenzate da fattori contingenti e di volta in volta specifici che non possono essere 'fermati' in un qualsiasi saggio o volume.

Le informazioni, le esemplificazioni e gli eventuali aneddoti che verranno presentati nei vari contributi, quindi, non devono essere interpretati come delle indicazioni 'normative' sui comportamenti certi dei possibili interlocutori: tale interpretazione può infatti generare un fraintendimento sul loro valore e sul loro significato, rischiando così di fare proprio ciò si

vuole evitare, ovvero classificazioni statiche delle culture e indicazioni predittive dei comportamenti delle persone sulla base della loro appartenenza linguistica, geografica e culturale.

All'atto pratico, come abbiamo già detto in precedenza, l'obiettivo principale di questi studi è quello di favorire, con esemplificazioni, la costruzione di un manuale personale da parte del lettore. Un manuale 'fai da te' dinamico, stratificato e in continua evoluzione, così come sono le persone, i rapporti e le culture.

Questa indicazione è chiara fin dalle origini del modello: Balboni (1999), infatti, parla esplicitamente di «modello» che, per sua natura, deve essere sintetico e cognitivamente economico ma che tale deve restare. Osservare ed analizzare, infatti, sono strategie per gestire più efficacemente la relazione che, di per sé, è creativa in quanto non preordinata su schemi fissi ed immobili.

Avere dei 'punti di osservazione' strategici è una possibile facilitazione dell'osservazione, e tale è l'obiettivo del modello, della mappa della comunicazione interculturale che da esso deriva (<http://www.mappaintercurale.it>) e dei saggi che lo declineranno puntualmente per i vari Paesi su questa rivista.

Presentiamo qui le sottovoci (fig. 2) delle aree di osservazione utili alla creazione del succitato manuale 'fai da te' (tratto da Balboni e Caon 2015, 6).

Nell'evoluzione della nostra riflessione, chiariti l'utilità e i limiti del modello nella sua parte di analisi, abbiamo quindi deciso di affiancare una esplicita dimensione 'processuale' alla dimensione 'conoscitiva'.

Tale scelta è dovuta proprio al fatto che le situazioni sono dinamiche e rispondono non a rigide regole preordinate, ma ad una serie di variabili contestuali che rendono tali situazioni talvolta imprevedibili e chiamano i comunicatori a negoziazioni di significati in tempo reale.

Il modello, così, presenta una serie di abilità relazionali che si trovano a cavallo tra la competenza mentale e la comunicazione reale negli eventi. Tali abilità possono aiutare il lettore a inquadrare le informazioni all'interno di un atteggiamento consapevole dei limiti delle stesse: in questo modo le informazioni possono rappresentare un utile strumento orientativo ma non creare e non pregiudiziali letture della realtà.

È dunque con lo spirito di un necessario relativismo che possiamo mettere sotto una buona luce le informazioni che abbiamo presentato e invitare nuovamente il lettore di tutti i contributi di comunicazione interculturale alla scrittura di un proprio manuale di comunicazione interculturale.

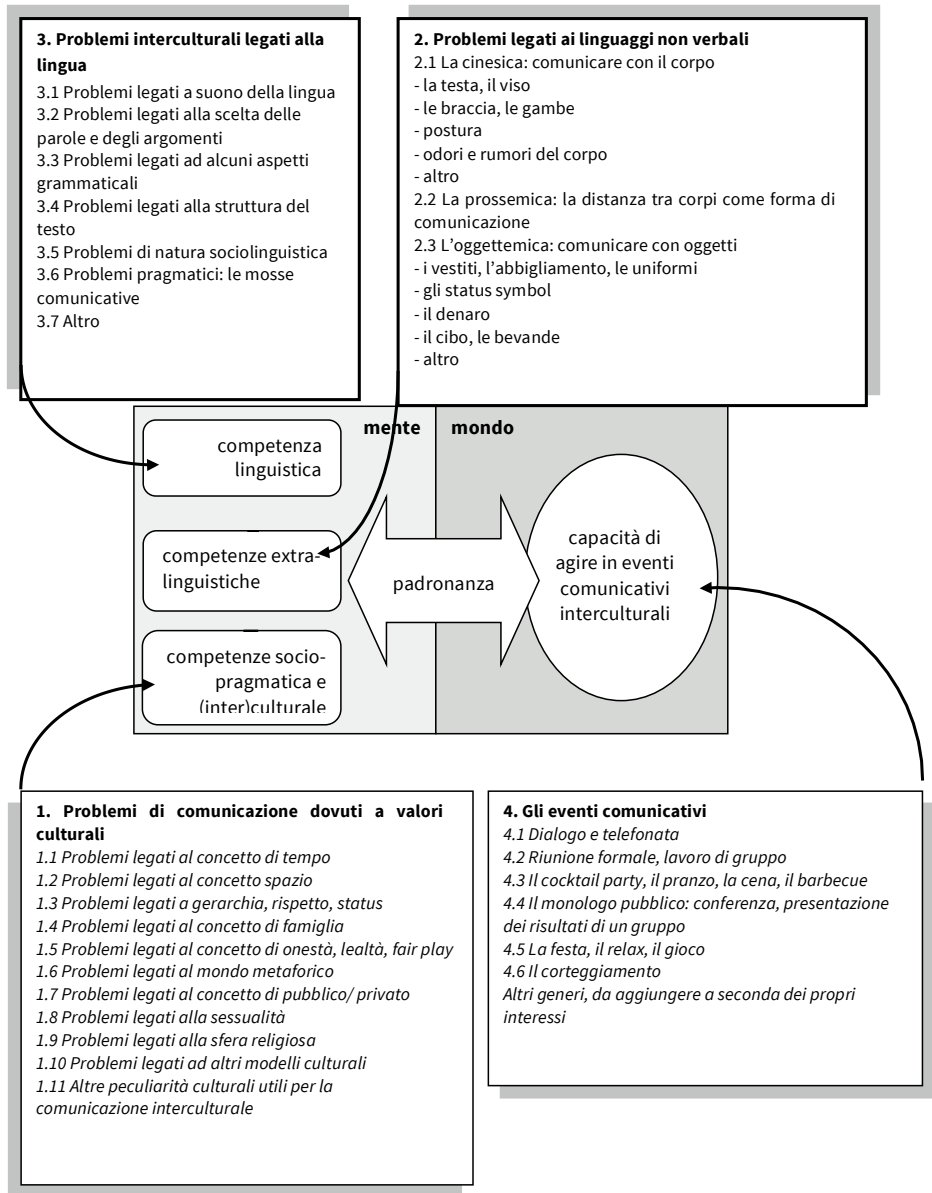


Figura 2. Il diagramma sulla competenza comunicativa interculturale con le sottovoci

3 La competenza comunicativa e la competenza comunicativa interculturale

Gli studi sulla comunicazione interculturale trovano legittimità in questa rivista poiché, come abbiamo detto, si legano saldamente al concetto di competenza comunicativa il cui sviluppo è l'obiettivo cardine dell'educazione linguistica. Come abbiamo già accennato, strettamente connesso a tale concetto vi è quello di competenza comunicativa interculturale il cui potenziamento, nella nostra prospettiva di analisi, rappresenta il fine ultimo.

Infatti:

- se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa,
- se è vero che la comunicazione in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori che hanno diversi 'software mentali', diverse matrici culturali,
- allora la dimensione interculturale, cioè di interazione tra due culture (o, più precisamente, tra due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo, è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento.

Considerando il carattere introduttivo e generale di questo nostro saggio, riteniamo utile inquadrare epistemologicamente la nostra proposta e chiarire i legami tra i due concetti.

Alla base del concetto di educazione linguistica c'è quello di educazione, intesa come un processo formativo significativo mirato al raggiungimento delle mete educative di:

- a. **culturizzazione**, riferita al rapporto tra la persona e i gruppi linguistico-culturali con cui interagisce: inculturazione nella propria cultura materna, acculturazione negli ambienti culturali non nativi, al fine dei essere accettati come membri di quei gruppi. Storicamente, è venuta definendosi dagli anni Novanta una dimensione di studio specificamente dedicata all'interazione tra persone appartenenti a culture diverse, che usano molto spesso una lingua franca totalmente deculturalizzata (il greco e il latino delle due macroaree dell'Impero Romano, il latino nel Medioevo, il francese nel Sette-Ottocento, i vari creoli, l'inglese internazionale oggi): è la dimensione della comunicazione interculturale.
- b. **socializzazione**, rivolta al rapporto tra la persona e i suoi simili: una persona, se ha consapevolizzato i principi culturali della propria e delle altrui culture e si è culturizzata, può più efficacemente portare avanti il processo di socializzazione, che la porta a perseguire (con la competenza comunicativa, nel nostro specifico campo di studio) i suoi fini umani e ad interagire nella società dove vive.

- c. autopromozione, corrispondente al rapporto della persona con se stessa mirato alla realizzazione di sé.

Per comodità di sintesi, riportiamo qui uno schema riassuntivo di Balboni (2012, 65) concernente le tre mete summenzionate.

Relazione di ogni persona	ne deriva una finalità educativa:	ne deriva un insegnamento linguistica che consenta alla persona di:
io e il mondo, gli 'altri'	Culturizzazione	essere accettata in gruppi linguistico-culturali non nativi dove vuole/deve vivere.
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento	Socializzazione	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi in lingue diverse da quella nativa.
io con me stesso	Autorealizzazione, realizzare il progetto di sé (nei termini di Freddi); 'autopromozione', che include anche il ri-progettarsi, in una logica dinamica di 'muovere in avanti'.	Mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua costituisca un ostacolo.

Oltre ai già citati processi di culturizzazione, socializzazione e autopromozione, un ulteriore aspetto fondante dell'educazione linguistica è la teoria secondo la quale tutte le lingue condividano gli stessi processi di apprendimento. Per tale ragione, l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue materne diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche, richiederebbero pertanto un'azione didattica condivisa in alcuni principi scientifici di base (ad es. di natura neuro- e psico-linguistica) e unitaria in coerenti linee guida metodologiche da parte degli insegnanti di lingue.

In questa prospettiva, secondo Balboni (2008, 13) la disciplina dell'educazione linguistica si identifica come un «complesso di strumenti comunicativi, verbali e non verbali, che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole non solo linguistiche ma anche sociali».

Vediamo più nel dettaglio gli strumenti di comunicazione che costituiscono l'educazione linguistica:

- a. per ciò che concerne la lingua come 'strumento di comunicazione verbale', esistono diverse accezioni riguardanti la sua conoscenza ed il suo insegnamento, corrispondenti ad altrettanti settori della glottodidattica. La lingua può identificarsi con un 'mezzo per raggiungere scopi' (pragmalinguistica), indicare un 'rapporto di ruolo sociale' e l'appartenenza a un gruppo' (sociolinguistica), essere 'forma' (nei diversi piani formali di fonologia, grafemica, morfo-

- logia, sintassi, lessico e testualità), definirsi ‘espressione di una cultura’ (etnolinguistica) e, infine, rappresentare uno ‘strumento del pensiero’ (nei termini di concettualizzazione) e uno ‘strumento di espressione’ a livello estetico;
- b. per quanto riguarda la lingua come ‘complesso di strumenti comunicativi non verbali’, con essa si indica l’insieme dei codici usati per integrare, rafforzare, contraddire o sostituire il contenuto verbale della comunicazione. I linguaggi non verbali appartengono a quattro differenti dimensioni: la cinesica (le espressioni visive, i gesti, i movimenti corporei), la prossemica (la distanza interpersonale), la vestemica (la scelta dei capi d’abbigliamento da indossare), l’oggettemica (il ruolo degli oggetti come status sociale);
 - c. per quel che attiene, infine, allo ‘spazio culturale’ e alle precise ‘regole sociali’ in cui e secondo cui si utilizzano gli strumenti comunicativi verbali e non verbali che costituiscono la lingua, l’educazione linguistica si occupa anche della lingua in uso, ovvero della lingua come strumento d’azione che agisce in determinate situazioni sociali e contesti culturali con il fine di realizzare gli scopi di chi parla, condizionando anche il comportamento altrui attraverso la comunicazione.

Secondo questa impostazione l’educazione linguistica si connota come una disciplina complessa che analizza la lingua sotto diverse prospettive non solo strettamente formali: la pragmalinguistica e la sociolinguistica approfondiscono la natura pragmatica e sociale della lingua mentre la sociolinguistica e l’etnolinguistica si focalizzano sul rapporto tra la lingua e le realtà sociali e culturali in cui essa si utilizza, fornendo tutte un rilevante contributo all’educazione linguistica.

Oltre alle tre mete educative generali presentate in apertura (culturizzazione, socializzazione, autopromozione), l’obiettivo glottodidattico dell’educazione linguistica è identificabile nel fare acquisire agli apprendenti una competenza comunicativa (cfr. Hymes e Gumperz 1972, per una declinazione del concetto in Italia, si vedano Orletti 1973, Arcaini 1978, Freddi 1977, D’Addio 1979, Freddi, Farago Leonardi e Zuanelli 1979 e Zuanelli 1978, 1981).

L’educazione linguistica, diventa così un concetto fondante del cosiddetto ‘approccio comunicativo’ all’insegnamento delle lingue. Per ragioni di economia, in questa sede ci limitiamo a presentare il modello più recente di educazione linguistica, rifacendoci al modello di Balboni (discusso in varie opere e presentato nella sua forma definitiva in Balboni 2014), che qui riprendiamo con un diagramma:

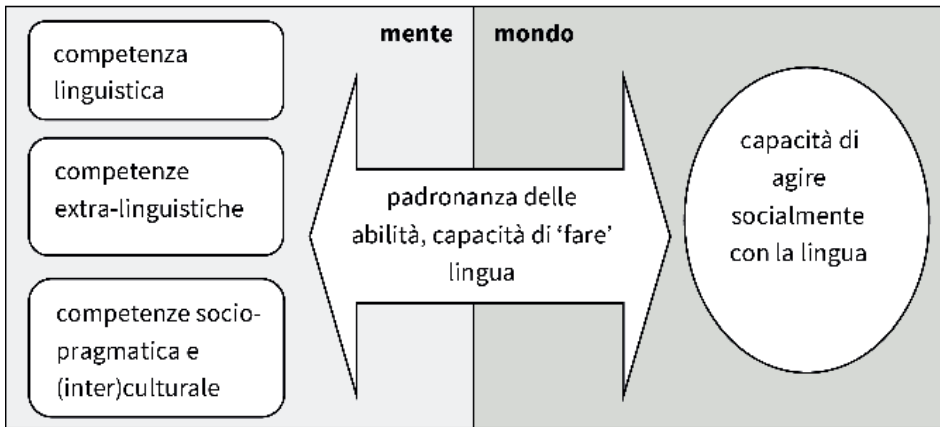


Figura 3. Il diagramma sulla competenza comunicativa

Come abbiamo già visto nel modello di competenza comunicativa interculturale, tra questi due ambiti, la realtà mentale e quella sociale, c'è un fascio di abilità (di comprensione, produzione, interazione, manipolazione di testi) che traducono in atto (in testi compresi, prodotti, dialogati o manipolati) le potenzialità delle competenze mentali.

Presentando una sintetica descrizione del modello, diremo che nella mente umana si possono sviluppare tre tipi di competenze che definiscono il 'sapere la lingua':

- a. la competenza linguistica, basata sull'apprendimento e il potenziamento delle grammatiche fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale e testuale che regolano la lingua;
- b. la competenza extralinguistica, fondata sulla consapevolezza e la conoscenza dei linguaggi non verbali delle dimensioni cinesica, prossemica, vestemica e oggettemica;
- c. la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale, incentrata sull'apprendimento della lingua in uso e sulla capacità di esercitare le diverse funzioni linguistiche nei relativi generi e atti comunicativi, espressioni e registri linguistici. Come ricorda Balboni (2015, 2):

Quest'ultima ha tre dimensioni:

- sociolinguistica, che in questo caso focalizza principalmente i registri: gli errori di registro prevalgono sulla correttezza formale e quindi impediscono l'efficacia pragmatica;
- cultura quotidiana, materiale, *way of life*: dall'organizzazione urbana a quella della scuola, dall'articolazione dei pasti ai loro componenti ecc., sono necessarie conoscenze specifiche per poter interagire in un dato Paese;

- civiltà, cioè valori di riferimento, *way of thinking*, cioè l'idea di uomo, di giustizia, di relazioni umane e sociali, e così via, di un popolo: sono gli elementi che definiscono l'identità di quel popolo, i cui membri vi si riconoscono perché condividono questi modelli di catalogazione e valutazione della realtà.

Quando le competenze linguistiche, extralinguistiche, socio-pragmatiche e (inter)culturali sono utilizzate nel 'mondo', ovvero all'interno di situazioni comunicative 'reali', esse si trasformano in 'saper fare lingua'.

Il passaggio dalla dimensione mentale alla dimensione dell'azione comunicativa è reso possibile dalla padronanza delle abilità linguistiche che rappresenta il 'saper fare lingua': ascoltare e leggere (abilità ricettive primarie), parlare e scrivere (abilità produttive primarie), dialogare (abilità interattiva integrata) e scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre (abilità manipolative integrate).

Il risultato finale è il 'saper fare con la lingua', ossia la capacità di comunicare inteso come «scambiare messaggi efficaci» (Balboni 2012, 121) all'interno di eventi comunicativi in cui si usa correttamente la lingua nei termini di efficienza pragmatica e di adeguatezza rispetto al contesto socio-culturale di riferimento.

L'interesse per la dimensione specificamente interculturale è legato al fatto che gli eventi comunicativi (riunione di lavoro, telefonata, incontro formale o informale...) hanno luogo in un 'contesto situazionale'.

Tali contesti situazionali hanno delle 'grammatiche' comportamentali implicite (sia per quanto attiene ai comportamenti agiti, sia per ciò che concerne le aspettative sui comportamenti altrui) che facilitano la comunicazione se la cornice culturale è condivisa mentre se non lo è può creare dei problemi comunicativi.

I problemi possono diventare gravi nel momento in cui le interpretazioni e le decodifiche errate dei comportamenti toccano la dimensione valoriale (il rispetto, la cortesia, la 'buona educazione') per cui può generarsi un distanziamento profondo e spesso irrecuperabile che determina il fallimento della comunicazione.

La dimensione valoriale, quindi, deve essere oggetto di attenta analisi non solo per la descrizione delle possibili criticità ma anche per la prevenzione e la soluzione dinamica delle situazioni di conflitto attraverso lo sviluppo di abilità relazionali.

Proprio in virtù del valore innovativo delle abilità relazionali rispetto al consolidato modello e, soprattutto, del fatto che non verranno specificamente trattate nei vari contributi della collana, le presentiamo con un maggior grado di approfondimento, rimandando a Balboni e Caon 2015 per una disamina più articolata di ogni abilità.

Nella nostra prospettiva, le abilità relazionali fondamentali sono qui di seguito elencate.

3.1 Saper osservare (decentrarsi e straniarsi)

Ogni volta che si incontra un'altra persona, ognuno porta con sé esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto. Nell'incontro con persone di altra cultura, spesso, si aggiungono 'filtri' intrapersonali o interpersonali (ad esempio, visioni stereotipate) che rendono ancora più difficile alleggerire il peso del pregiudizio e che possono condizionare negativamente la comunicazione. È fondamentale, quindi, sviluppare una capacità di osservazione che permetta di evitare (o perlomeno di ridurre) il rischio di compromettere la comunicazione. L'osservazione, nella nostra accezione, è un'attività 'intenzionale' che prevede lo sviluppo della 'capacità di decentramento' e la 'capacità di straniamento'.

Per decentrarsi è utile sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; occorre riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione 'terza', differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore: è come se si dovesse osservare se stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona.

Per straniarsi occorre sviluppare una capacità di distacco emotivo rispetto alla situazione osservata. Anche in questo caso, occorre non lasciarsi condizionare da pensieri e soprattutto da emozioni nel momento dell'incontro e del dialogo: gli errori 'culturali' molto più di quelli 'linguistico-grammaticali' rischiano di compromettere la comunicazione proprio perché investono emozioni e chiamano in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli.

Le capacità succitate vanno «allenate», come giustamente affermano Nanni e Curci (2005) con una costante opera di «decostruzione» della propria verità, che è sempre «parziale», mai «definitiva».

Poiché ognuno osserva l'altro attraverso il filtro della propria cultura, bisogna avere alcune attenzioni al fine di limitare la possibilità di proiettare le proprie categorie sulle culture osservate: secondo Mantegazza (2006, 180) «uno scambio di sguardi arricchisce sempre purché gli sguardi siano onestamente collocati nella cultura che li ha definiti».

Avere consapevolezza del punto da cui si osserva e allenarsi a cambiarlo attraverso il decentramento e lo straniamento diventano i presupposti fondamentali per comunicare con interlocutori di altra cultura e ridurre il rischio di giudicare sulla base di pregiudizi e di stereotipi.

L'osservazione, però, può essere funzionale all'avvio di un processo di decentramento solo se viene seguita da un processo di 'restituzione' attraverso il quale l'osservatore rende esplicita la propria visione all'interlocutore con espressioni del tipo 'io ho visto questo, a me è sembrato di vederti così', 'io ti ho visto fare così'. Tali espressioni, infatti, si limitano a restituire, come in uno specchio, quanto osservato sospendendo giudizi

e permettono ad entrambi gli interlocutori (osservatore e osservato) di 'relativizzare' la propria visione.

3.2 Saper relativizzare

Ognuno di noi vede la realtà con una lente personale, la quale è anche costituita dal sostrato culturale e dall'orizzonte valoriale in cui la persona si è formata. Se, come afferma Franca Pinto Minerva (2002, 15) «riconoscere l'altro significa accettare di relativizzare il proprio sistema di idee e di valori, per opporsi al rischio, sempre incombente, di voler spiegare, interpretare e 'piegare' i sistemi di vita e di valori degli altri attraverso le nostre categorie concettuali e interpretative», è importante, allora, avere innanzitutto consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà.

Tale consapevolezza però non basta, essa si deve trasformare in costante atteggiamento di ricerca di un dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro.

In questo modo possiamo 'relativizzare il relativismo', ossia non assolutizzarlo. Il rischio, infatti, è quello di restare in una posizione di immobilismo cognitivo ed emotivo - tipico del multiculturalismo - in cui non vi è ibridazione (o, come vedremo, 'creolizzazione') tra le persone, in nome del rispetto dell'altro. Tale rispetto, assolutamente condivisibile in linea di principio, non è però sufficiente, a nostro avviso, a governare (anche comunicativamente) i complessi processi legati alla globalizzazione, alle grandi migrazioni e alle conseguenti rapide e irrimediabili ristrutturazioni degli assetti sociali e culturali che viviamo.

Nel confronto rispettoso e nella possibilità del cambiamento e della trasformazione (che invece è specifico del concetto di interculturalità) occorre allenarsi a comunicare. Il cambiamento, qui, non va inteso come necessaria modificazione del proprio orizzonte valoriale ma, appunto, come possibilità che chiama ognuno a contemplare costantemente il dubbio più che la certezza come chiave strategica della comunicazione;

3.3 Saper sospendere il giudizio

Nella vita quotidiana abbiamo bisogno di una rapidità nel categorizzare le cose e le persone per essere 'pronti' agli imprevisti che possiamo incontrare continuamente e che, minando il nostro 'equilibrio', ci possono turbare. Marianella Sclavi (2003, 47) parla, a tal riguardo, di «urgenza classificatoria» e di come essa orienti «verso credenze pregiudiziali piuttosto che verso meticolose analisi dell'esperienza»: ecco allora che, in prospettiva

interculturale, occorre invece «sviluppare la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente».

Per quanto difficile e poco 'economica' tale capacità sia, essa deve diventare una risorsa cognitiva ed emotiva da utilizzare nella valutazione delle dinamiche comunicative che orienti a strategie di negoziazione e contrasti il sopravvivere o l'instaurarsi di forme pregiudiziali di pensiero le quali hanno l'effetto di spostare la comunicazione dalla persona alla categoria culturale, corrompendone l'efficacia;

3.4 Saper ascoltare attivamente

Secondo Marianella Sclavi (2005, 143-144)

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo 'giusto - sbagliato', 'io ho ragione - tu hai torto', 'amico - nemico', 'vero - falso', 'normale - anormale', ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali.

Il saper ascoltare attivamente, dunque, prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' quali, ad esempio, 'riassumere', 'riformulare', 'parafrasare', 'rispecchiare' e tutte quelle azioni che mirano, da un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi;

3.5 Saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare)

La competenza comunicativa interculturale necessita tanto di risorse cognitive 'razionali' quanto di risorse emotive che vadano nella direzione dell'altro ma anche del proprio io: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome, auscultarle cercandone eventualmente i legami più o meno consapevoli con il proprio vissuto è un processo fondamentale per gestirle e per poterle utilizzare come uno strumento dialettico costruttivo. Dunque, nella nostra prospettiva, occorre 'osservare' le emozioni e poi dialogare con loro quasi potessimo portarle fuori da noi e interrogarle sul come e, ancor più, sul perché agiscono in quella situazione.

Allo stesso modo, il contatto con l'altro deve necessariamente tenere conto delle sue emozioni che possono essere filtrate dalle stesse ragioni personali e culturali summenzionate.

Utili per un decentramento funzionale alla comprensione è la *comunicazione emotiva* che prevede la capacità di decentrarsi attraverso due concetti: l'empatia e l'exotopia'.

L'empatia è la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo. Anche grazie agli studi sui neuroni specchio, l'idea che sta alla base dell'empatia è la nostra possibilità di 'riconoscere' emotivamente il vissuto degli altri, trovando connessioni indirette con la nostra storia e l'elaborazione emozionale del nostro vissuto. Tale capacità di 'immedesimazione' nell'altro – seppur con una intensità diversa, in quanto l'esperienza a cui si fa riferimento per empatizzare è differente – può favorire un contatto emotivo con l'altro, come se noi lo 'sentissimo', oltre che capirlo.

L'exotopia è invece la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità. Sclavi (2003, 172), aprendo una sorta di gerarchia valoriale tra i due concetti, la definisce con queste parole: «una tensione dialogica in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostituire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» e continua (174):

nell'empatia il ricercatore isola e decontestualizza alcuni tratti della esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Finge di mettersi nelle scarpe dell'altro, ma in realtà, all'ultimo momento, mette l'altro nelle proprie scarpe. Nell'exotopia invece la ricerca inizia quando il ricercatore, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi bisogna 'esporsi'.

L'exotopia può rappresentare, a nostro avviso, una tappa preliminare per un'empatia più consapevole;

3.6 Saper negoziare i significati

La summenzionata disponibilità ad 'esporsi', propria della sfera emotiva, unita alla consapevolezza razionale della propria 'relatività' possono favorire quel processo di spiazzamento che viene definito 'transitività cognitiva'.

La transitività cognitiva crea una sorta di 'permeabilità' relazionale e comunicativa, una disponibilità ad accogliere l'altro e a valutare se cosa egli 'propone' possa essere accolto e integrato nel nostro sistema cognitivo o se, invece, sia da accettare parzialmente o da rifiutare (vedi ancora la dicotomia tra cultura e civiltà).

Le abilità che abbiamo qui presentato possono aiutare a sviluppare quel saper 'negoziare i significati' che riteniamo essere il punto d'arrivo di questa parte del modello.

Sulla scia di Wenger (2006, 54) secondo cui «un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...], non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo», riteniamo che il saper negoziare i significati muova dall'idea che l'attribuzione dei significati ai comportamenti (connotati culturalmente e, di conseguenza con alta probabilità differenti nelle manifestazioni), sia da cercare nella 'co-costruzione di un discorso comune' che espliciti il più possibile quegli impliciti culturali che spesso creano problemi comunicativi in ambito interculturale.

Interessante, a questo proposito, il concetto di 'creolizzazione' che Armando Gnisci (2001) rielabora partendo dallo scrittore caraibico francofono Édouard Glissant. Tale concetto integra l'idea generica di 'meticciamento' o di 'ibridazione' aggiungendo un aspetto creativo proprio dell'incontro: come le lingue creole sono lingue *pidgin* (cioè frutto dell'incontro di parlanti lingue diverse) nativizzate, la creolizzazione introduce un'idea di creatività e di imprevedibilità propria di quello che la comunicazione è sempre: una costruzione di significati originali tra persone che interpretano delle culture.

Un ulteriore punto di arrivo per noi è rappresentato dalla proposta del concetto di 'cultura di appartenenza' da intendersi come categoria di fondo della quale prendere piena coscienza e sulla quale costruire poi le relazioni. La cultura d'appartenenza è una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società.

Essa non è descrivibile in maniera definita e conclusa poiché ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa.

Accorgersi di noi stessi mentre comunichiamo con gli altri, dei nostri paradigmi che diamo spesso per scontati (e spesso per aprioristicamente giusti o come gli unici possibili) è il primo grande obiettivo per poter darci una possibilità di scelta che altrimenti, restando staticamente nella nostra cornice culturale, non potremmo avere.

La grande possibilità che ci offre la comunicazione interculturale è, quindi, quella di guardare meglio gli altri grazie ad uno sguardo più attento ma, prima ancora, di guardare meglio noi stessi attraverso gli altri, potendo disporre di angolazioni plurali e inaspettate, valorizzando il maggior potenziale di differenze rappresentate da lingue e linguaggi diversi.

Su queste basi si poggiano tutti i saggi che andranno a comporre questa collana e che potranno così approfondire la conoscenza e l'analisi della complessa ed affascinante comunicazione interculturale.

Bibliografia

- Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Arcaïni, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine*. Milano: Feltrinelli-Bocca.
- Balboni, P.E. (1999). «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile». Desideri, P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2015). «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento». *EL.LE*, 4 (1). URL <http://www.edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2015/10/la-comunicazione-interculturale-e-l-approccio-comu/>.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- D'Addio Colosimo, W. (1979). «Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue». *Lingua e Nuova Didattica*, n. 2.
- Freddi, G. (1977). «Dei metodi situazionali». *Lingue e civiltà*, 1-2.
- Freddi, G.; Farago Leonardi, M.; Zuanelli, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Bergamo: Minerva Italica.
- Gnisci, A. (2001). *Una storia diversa*. Roma: Meltemi.
- Hymes, D. (1972). «Models of Interaction of Language and Social Life». Gumperz, J.J.; Hymes, D. (a cura di), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, A.; Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Orletti, F. (1973). «Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa». *La critica sociologica*, 26.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'interculturale*. Bari: Laterza.
- Scravi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Scravi, M. (2005). «Ascolto attivo e seconda modernità». *Rivista di Psicologia Analitica*, n. 19.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zuanelli, E. (1978). *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Venezia: Cafoscarina.
- Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa*. Torino: Boringhieri.

