

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Mobilità degli studenti: quali competenze per garantirne la qualità?

Studio di caso

Samira Dlimi

(École Normale Supérieure, Université Mohammed V de Rabat, Maroc)

Simone Giusti

(Associazione L'Altra Città, Ricerca e Sviluppo, Italia)

Abstract One of the aims of the Bologna Process was to challenge national borders in higher education. Morocco was one of the countries that joined this ambitious process by adopting the three-cycle degree structure (LMD) to lower barriers to student mobility. The purpose of this contribution is to investigate whether the students who are in the context of mobility are equipped with the necessary skills to live such experience. This research will present the first results of an exploratory study conducted on some Moroccan students in Italy and other students of different nationalities studying at Mohammed V University in Rabat. Some students when arriving in the host country are forced to manage, not only their new university life, but also their daily and social life. So how can they be helped in developing the necessary skills that promote integration? How can they be prepared and accompanied before, during and after their mobility?

Sommario 1 Introduzione. – 2 Obiettivi. – 3 Metodologia. – 4 Le conoscenze linguistiche degli studenti marocchini. – 5 Lo statuto di queste lingue straniere. – 6 Le conoscenze linguistiche degli studenti provenienti dall'estero. – 7 Il pluralismo culturale e la competenza interculturale. – 8 Alcune azioni che si possono compiere. – 8.1 Dallo studio della cultura alle attività creative. – 8.2 Dal patrimonio culturale all'esperienza estetica. – 8.3 Dallo studio delle opere letterarie alla simulazione dell'esperienza.

Keywords Student mobility. Skills. Integration. ICC.

1 Introduzione

Questo contributo propone alcune riflessioni sulle difficoltà riscontrate dagli studenti in mobilità internazionale nell'adattarsi a situazioni e ambienti nuovi. La scelta di questo argomento è nata, da un lato, dalla richiesta avanzata dall'Université Mohammed V de Rabat (UM5) di insegnare l'italiano a un gruppo di studenti che hanno vinto una borsa di studio per andare a conseguire un Master in Sardegna e, dall'altro lato, dalla presenza

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-10

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

sempre crescente di studenti stranieri all'UM5 di Rabat. Si è reso conto che questi studenti in mobilità non hanno bisogno unicamente di conoscenze linguistiche per convivere in un paese diverso dal proprio. Infatti, dopo due anni di analisi di esperienze di contatto con studenti marocchini nel loro percorso di tirocinio o studio in Italia e di quelli stranieri che vengono all'UM5 di Rabat, si è riscontrata una notevole insoddisfazione riguardante il loro soggiorno nel paese di accoglienza.

La mobilità necessita che lo studente abbia in possesso delle competenze esistenziali, emozionali e psicologiche, oltre a quelle linguistiche, che favoriscono la sua integrazione nel paese di accoglienza. Proprio partendo da questa convinzione ci siamo posti vari interrogativi: come preparare e accompagnare, allora, questi giovani studenti destinati alla mobilità prima, durante e dopo il loro soggiorno all'estero a ripensare i loro comportamenti, attitudini e interazioni sociali? Come sviluppare in loro competenze (di tipo interculturale) e attrezzarli con strumenti d'analisi utili a comprendere aspetti culturali altri per superare le incomprensioni dovuti alle differenze culturali? Come sensibilizzarli nei confronti di una lingua, cultura e modo di vita diversi, cioè come condurli ad una buona coscienza reciproca nel rispetto delle diversità? Come aiutarli a trasformare le loro conoscenze e le loro abilità in competenze personali che consentano loro l'inserimento in una nuova realtà sociale?

2 Obiettivi

L'obiettivo principale di questo lavoro sperimentale è di interrogare i sistemi educativi marocchini se l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato mira alla promozione del cittadino del mondo in grado di affrontare la vita in un contesto sociale e culturale diverso dal proprio valorizzando la diversità culturale. Allo stesso tempo, di pari interesse, verificare se gli studenti stranieri provenienti da diverse parti del mondo in Marocco sono preparati a tale soggiorno e tale esperienza in modo da far convivere le differenze (in termini di norme, valori, credenze, comportamento...), individuare le competenze e le abilità che uno studente (marocchino all'estero o straniero in Marocco) avrebbe voluto possedere prima di partecipare a soggiorni di studio e/o formazione all'estero e riflettere poi a offrire una formazione interculturale per gli studenti in mobilità (da e verso il Marocco) che favorisce lo sviluppo della capacità di mettersi in relazione e di far interagire le diverse culture e decifrare altri codici culturali e fornisce delle chiavi di lettura dei fenomeni di disagio presenti nelle realtà di presenza di individui provenienti da zone geografiche e culturali lontane.

3 Metodologia

Sulla scorta delle domande citate sopra, abbiamo elaborato un questionario somministrato e completato con delle interviste. L'indagine è stata svolta attraverso un questionario somministrato agli studenti marocchini in Italia e a quelli stranieri presenti all'UM5 di Rabat. Per conoscere alcuni degli aspetti che caratterizzano le competenze necessarie per gli studenti in mobilità, abbiamo coinvolto nella indagine 36 studenti marocchini in Italia, specialmente in Sardegna, e 40 studenti stranieri all'Università Mohammed V di Rabat.

Tutti i partecipanti alla ricerca hanno espresso un parere molto positivo verso l'esperienza di studio all'estero. Questa esperienza concreta di mobilità, di confronto con altri studenti di altri paesi/culture consente dare, secondo tutti gli studenti interrogati, una prospettiva diversa al percorso di studio e di formazione. Si tratta, infatti, di una possibilità di ricchezza in termini di responsabilità, di apertura verso l'Altro, di crescita personale e di scoperta del mondo che gli fa acquisire esperienze di autostima enorme, competenze linguistiche e lo spirito multiculturale.

L'università, in quanto luogo di mescolanza delle culture e occasione di dialogo, deve confrontare queste nuove esigenze di una realtà in veloce movimento attraverso l'educazione alla convivenza, al rispetto delle differenze e cioè all'interculturalità.

Proprio nel corso degli ultimi anni è aumentata la presenza, all'UM5 di Rabat, di studenti di nazionalità straniera provenienti da diversi Paesi specialmente da Stati Uniti, Cina, Turchia, Indonesia, Malesia e soprattutto dall'Africa subsahariana. I primi cinque si interessano maggiormente all'apprendimento della lingua e cultura araba, visto che la nostra università è l'unica nel Nord Africa che offre una formazione a chi desidera insegnare arabo lingua straniera. Questa mobilità con il numero crescente di studenti in entrata e in uscita ha cambiato il profilo dell'Università e così sono nate nuove esigenze.

I partecipanti marocchini a questa ricerca hanno beneficiato per due anni consecutivi (2015 e 2016) delle borse di studio presso le Università degli Studi di Sassari e Cagliari in Sardegna nel quadro del progetto *Sardegna ForMed*: progetto finalizzato a promuovere la cooperazione tra le istituzioni universitarie della sponda sud del Mediterraneo e della Sardegna. Questi studenti sono concordi nell'affermare che non sono stati ben preparati ad affrontare l'esperienza di vivere all'estero specialmente in Italia perché non possiedono le competenze necessarie per gestire situazioni di incomprensioni interculturale. La loro formazione accademica focalizza principalmente le conoscenze relative alle singole discipline, con contenuti che spesso non mirano allo sviluppo delle competenze interculturali utili per gli studenti nei contesti di comunicazione internazionale. Infatti, le discipline scientifiche, ad esempio, e soprattutto con il sistema

Laurea, Master, Dottorato (LMD), non danno molto spazio allo sviluppo delle competenze trasversali (*soft skills*) atte a favorire l'interazione con gli altri nei contesti del vivere quotidiano (come comunicare, come ascoltare, come adattarsi a contesti diversi, come negoziare il significato, come accettare le diversità, come socializzare e come acquisire il consenso).

4 Le conoscenze linguistiche degli studenti marocchini

Il Marocco è un paese plurilingue e gran parte dei suoi abitanti parla diverse lingue. Esistono, infatti, diversi combinazioni di diglossia in Marocco, accanto all'arabo standard, si possono trovare:

- a. l'arabo dialettale (chiamato anche arabo marocchino);
- b. una delle varietà dell'amazighe;
- c. una delle varietà dell'amazighe + l'arabo dialettale;
- d. l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- e. l'arabo standard + l'arabo dialettale;
- f. l'arabo standard + l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- g. una delle varietà dell'amazighe + l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- h. una varietà dell'amazighe + l'arabo standard + l'arabo dialettale + una lingua straniera (o più);
- i. l'arabo dialettale + una varietà dell'amazighe + diverse lingue straniere.

Nel sistema educativo marocchino, le lingue ufficiali insegnate alla scuola pubblica marocchina sono l'amazighe (il berbero) e l'arabo standard. L'amazighe, recentemente ufficializzato con la nuova Costituzione promulgata nel 2011, è presente con una percentuale del 25% e l'arabo standard rappresenta la lingua ufficiale della monarchia marocchina sin dalla prima Costituzione emanata nel 1962. Però nessuna di queste due lingue ufficiali ricopre la funzione comunicativa orale, per cui l'arabo dialettale (*darija*) con le sue cinque varietà (*aroubi*, *mdini*, *jbli*, *bedwi*, *hassani*) e l'amazighe con le sue tre varietà (*tarifite*, *tamazighte* e *tachelhit*) rimangono le lingue madre dei marocchini (Boukous 1995).

Le lingue d'insegnamento nel sistema educativo marocchino sono l'arabo e il francese e solo negli ultimi due anni si sono introdotti i Baccalaureat internazionali (CLIL) dove l'insegnamento delle discipline scientifiche si svolge in francese per il Bac francese, o in spagnolo per il Bac spagnolo, o in inglese per il Bac in inglese.

Le lingue straniere insegnate invece sono l'inglese, lo spagnolo, il tedesco e l'italiano secondo la scelta dell'apprendente. Tutte queste lingue rispecchiano le due dimensioni linguistico-culturali presenti in Marocco: la dimensione arabo-orientale e la dimensione franco-occidentale.

5 Lo statuto di queste lingue straniere

Il francese è la seconda lingua dopo l'arabo cioè la prima lingua straniera appresa nelle istituzioni scolastiche a partire dal secondo anno della scuola elementare, ed è la lingua di distinzione sociale e di apertura sul mondo occidentale.

L'inglese, invece, è il veicolo principale per aprirsi al progresso scientifico occidentale che offre la possibilità per affrontare le sfide del mercato del lavoro internazionale.

Le altre lingue straniere studiate (lo spagnolo, il tedesco e l'italiano) si considerano lingue di apertura sui paesi vicini.

All'università, invece, tutti i corsi sono tenuti in francese in tutte le discipline scientifiche, e nella lingua di specializzazione in tutti i dipartimenti delle lingue straniere.

I nostri informanti marocchini, quindi, erano esposti, da piccoli, a diverse lingue. Questa compresenza di più lingue nel panorama linguistico marocchino rappresenta, indubbiamente, una ricchezza che dovrebbe contribuire a formare persone in grado di comunicare con gli altri in contesti culturali e sociali diversi. Invece, malgrado l'apertura di questi studenti a varie lingue e a diversi modelli culturali, il 90% dei nostri informanti marocchini porta a sottolineare che la difficoltà principale, incontrata durante il soggiorno all'estero, non era di tipo linguistico ma coinvolgeva soprattutto altri aspetti di tipo comunicativo. Quindi il fatto di padroneggiare diverse lingue, in modo isolato, non permette loro di comunicare in modo adeguato e appropriato in contesti internazionali, per cui, è più opportuno «sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità trovino posto» (QCER 2002, 6). Secondo il *Quadro comune europeo di riferimento* (5) la competenza plurilingue consiste ne «la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture». Infatti, non è più opportuno considerare la lingua in quanto solamente un aspetto essenziale della cultura. La lingua, come viene giustamente definita nel QCER (2002, 7):

è uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Molte delle cose dette si applicano anche in termini più generali: nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale) alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra. Si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre.

Il problema da noi riscontrato è che l'insegnamento/apprendimento delle lingue (L1 o LS) non sembra prendere ancora in considerazione la specificità dello statuto di ogni lingua nel sistema educativo, ma favorisce un metodo tradizionale focalizzato principalmente sul comportamento linguistico. Infatti, nelle classi di lingua, dove si trascurano le nozioni culturali legate ad ogni lingua (il modo di vivere dei suoi utenti, i loro gesti, uso della forma di cortesia, concezione del tempo, l'espressione e il riconoscimento delle emozioni, i valori ecc.) e dove non si stabiliscono i nessi tra lingua e cultura e dove le competenze esistenziali occupano una posizione di minor rilievo, non si può pretendere che gli studenti siano capaci di sviluppare le competenze necessarie per la loro socializzazione come la capacità di collaborazione, di lavorare in gruppo, di creare confidenza e sentire empatia.

Lo sviluppo di queste competenze, che consentono allo studente in mobilità di affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, richiede un ripensamento dei curricula accompagnato da una profonda riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, una vera volontà politica, delle scelte metodologiche nuove e dei contesti allargati in cui costruire rapporti.

La pratica glottodidattica di oggi, purtroppo, non prevede ancora questa dimensione interculturale indispensabile, oramai, nell'insegnamento/apprendimento delle lingue affinché chi apprende una lingua diventi plurilingue e sviluppi competenze interculturali.

Il problema, a nostro avviso, è essenzialmente didattico e risiede nel come gestire le differenze e il contatto tra *linguae-cultura* in classe.

6 Le conoscenze linguistiche degli studenti provenienti dall'estero

Negli ultimi anni, si assiste ad una crescente presenza di studenti stranieri non solo europei, ma anche americani, asiatici e soprattutto subsahariani all'UM5 di Rabat. Il motivo principale di mobilità per gli studenti americani, europei e asiatici (cinesi, turchi, malesi, indonesiani...) è lo studio della lingua e cultura araba. I subsahariani, invece, s'interessano soprattutto alle formazioni in ingegneria, medicina, economia e commercio e scienze politiche.

La lingua di comunicazione comune per tutti questi studenti è l'inglese. Sulla base di quanto è emerso dall'indagine, il viaggio in Marocco, per tutti i nostri informanti provenienti dall'estero, si rivela pieno di sorprese non solo per motivi linguistici ma anche per motivi culturali. La maggior parte di questi studenti alloggiano nello studentato internazionale di Rabat, pochissimi sono quelli che vanno ad abitare insieme ad altri studenti marocchini. Ciò favorisce la loro ghettizzazione e così la possibilità di incontrarsi con gli abitanti locali non si presenta se non in questi tre spazi:

- l'università (in classe, in biblioteca...);
- la strada (nella medina...);
- il condominio (per quelli che abitano in appartamenti).

Non va dimenticato che la maggior parte degli studenti francesi, eccezionalmente, non incontrano queste difficoltà, poiché si sentono molto familiari con le nozioni culturali del Marocco per legami storici. Invece, per gli asiatici (cinesi, malesiani e indonesiani e anche turchi), che sono sostanzialmente anglofoni, è evidente la presenza di uno scoglio linguistico difficile da superare.

Anche questi studenti, comunque, hanno espresso certe esigenze relative alla conoscenza della cultura (storia, geografia, politica, e soprattutto la vita quotidiana) e al possesso della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) che consentirebbe loro di evitare fraintendimenti in contesti di comunicazione e di superare lo *shock* culturale (capire per esempio l'importanza della festa del sacrificio, l'appello alla preghiera, il modo di vestirsi...). Quindi, si è verificato dall'indagine che agli studenti, sia in entrata che in uscita, non manca la competenza linguistica ma manca la competenza relativa agli aspetti culturali e soprattutto quella plurilingue e pluriculturale che ingloba tutte le competenze linguistiche e comunicative (Dodman 2004, 27).

7 Il pluralismo culturale e la competenza interculturale

La cultura ha una funzione ermeneutica, è una fonte di significato, uno strumento di differenziazione e di appartenenza a una comunità: le nostre parole, i nostri atteggiamenti, i nostri gesti e il nostro modo di vestire hanno un significato. Tutti i nostri informanti, come emerge dai dati della ricerca, avrebbero voluto approfondire le loro conoscenze della cultura italiana prima di partire in Italia. Hanno espresso la necessità di avere conoscenze del mondo relative ai paesi dei quali si studiano le lingue insegnate nel sistema educativo. Percorsi volti alla conoscenza di sistemi linguistici, culturali e valoriali diversi permettono lo studente di sviluppare la capacità di riflessione e di negoziazione dei significati. Anche per questo è importante, prima ancora di pensare ad azioni di educazione interculturale, condividere l'idea di cultura da porre a fondamento dell'insegnamento linguistico e non solo.

Quando si parla di cultura di un popolo (cultura italiana, marocchina, francese, ecc.) si usa il termine come un «marcatore di appartenenza» (Mantovani 2009, 32) di un individuo a un gruppo. Questa idea potrebbe lasciar intendere che i gruppi (le cosiddette 'culture', o 'comunità' o 'etnie', 'popoli', ecc.) sono, come sostiene Mantovani:

entità omogenee all'interno e chiuse all'esterno da barriere rigide di carattere morale, religioso e sociale. I membri del gruppo che attraver-

sano le barriere rischiano la contaminazione sul piano morale e rituale, l'eterodossia o persino l'apostasia sul piano religioso, la rottura dei legami con il proprio gruppo sul piano sociale. (32)

In ambito educativo è importante fin dai primi anni di scuola attribuire alla cultura un significato differente e pensarla non più come una «cosa che definisce un gruppo» (Mantovani 2004, 74) e che le persone possiedono, bensì come uno strumento per «l'insieme di risorse pratiche e ideali - il linguaggio anzitutto - di cui le persone si servono per interagire con il loro ambiente fisico e sociale» (2009, 32). In questo senso, è importante avere consapevolezza della diversità e della pluralità degli ambienti fisici e sociali in cui le persone crescono, e, quindi, della diversità culturale come caratteristica ineliminabile e necessaria dell'umanità.

Si legge all'inizio della *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* del 2001:

La cultura assume forme diverse nel tempo e nello spazio. La diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che compongono l'Umanità. Fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'Umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future.

Dato per scontato, quindi, che la diversità culturale è

realtà [...] il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica. (UNESCO 2001)

La diversità culturale - e non la cultura di un determinato popolo o la cultura dell'umanità nel suo insieme - dice l'articolo 3 della *Dichiarazione*: «amplia le possibilità di scelta offerte a ciascuno; è una delle fonti di sviluppo, inteso non soltanto in termini di crescita economica, ma anche come possibilità di accesso ad un'esistenza intellettuale, affettiva, morale e spirituale soddisfacente» (UNESCO 2001).

Se la cultura è uno strumento per agire e interagire - come ci insegna la psicologia culturale - la diversità culturale è una risorsa per incrementare le possibilità di scelta di ciascuna persona, che ha diritto ad avere «la possibilità di esprimersi, di creare e diffondere le proprie opere nella lingua di sua scelta e, in particolare, nella lingua madre». Scrive ancora l'UNESCO (2001):

ognuno ha diritto a una educazione e formazione di qualità che rispettino pienamente la sua identità culturale, ognuno deve poter partecipare alla vita culturale di sua scelta, ed esercitarne le forme, nei limiti imposti dal rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

La prima conseguenza della concezione della diversità culturale così come la stiamo delineando è la necessità di mettere al centro delle politiche scolastiche e universitarie e delle scelte didattiche azioni tese a rendere la diversità culturale accessibile a tutti, poiché dall'accesso alla diversità e dalla capacità di gestire in modo plurale la propria identità dipende la manutenzione della stessa democrazia. Si legge all'articolo 6 della *Dichiarazione*:

Nell'assicurare la libera circolazione delle idee attraverso parole e immagini, bisogna vigilare affinché tutte le culture possano esprimersi e farsi conoscere. La libertà d'espressione, il pluralismo dei media, il multilinguismo, le pari opportunità di accesso alle espressioni artistiche alle conoscenze scientifiche e tecnologiche – compreso il formato digitale – e la possibilità, per tutte le culture, di essere presenti sui mezzi d'espressione e diffusione, sono i garanti della diversità culturale.

Si inserisce in questo quadro concettuale il tentativo dell'Unione Europea di inserire tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente una competenza denominata «Consapevolezza e espressione culturale». Si legge nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* la seguente descrizione della competenza:

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza sono: La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana. Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel

contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale. (Unione Europea 2016)

Secondo l'Unione Europea tutti i nuovi cittadini degli Stati membri dovrebbero, all'età di quindici anni, essere in grado di esercitare questa competenza, che crediamo possa essere considerata una competenza interculturale di base, che dovrebbe essere messa al centro della progettazione delle attività didattiche, anche di didattica della lingua straniera, e a partire dalla quale dovrebbe essere possibile costruire competenze interculturali più complesse e avanzate.

Premesso che non è detto che gli studenti universitari abbiano «una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità» sulla cui base poter costruire «un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa» (Unione Europea 2006), una volta condiviso il significato della parola cultura e il ruolo della valorizzazione della diversità culturale, si tratta ora di capire quali potrebbero essere le azioni per favorire l'adattamento degli studenti in mobilità nei paesi di accoglienza.

8 Alcune azioni che si possono compiere

Per favorire l'adattamento degli studenti in mobilità nei paesi di accoglienza, bisogna attrezzarli con delle competenze trasversali, qualificanti per lo studio e per la vita. Innanzitutto, lo sviluppo delle competenze trasversali, ritenute ormai cruciali in tutto l'arco della vita di cittadini, dovrebbe essere esplicitato come obiettivo educativo.

Si rende auspicabile mettere lo studente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più efficace e indipendente. Usare delle tecniche mirate ad allargare gli orizzonti degli studenti adottando una visione elastica del mondo, rendere possibile la convivenza fra la diversità delle espressioni culturali, inserire percorsi di interculturalità in modo trasversale nell'offerta formativa dell'università, in modo da permettere a tutti gli apprendenti di poter adattarsi in questi contesti globali, presentare contenuti che promuovono l'idea che modi di pensare, di mangiare, di vestirsi, di credere e di vivere diversi non sono né migliori né peggiori dei nostri. Far maturare quel concetto di relativismo culturale che è alla base di ogni comprensione

e inserire nell'insegnamento/apprendimento delle LS percorsi basati su diverse attività autentiche evitando lezioni frontali e teoriche e favorendo il lavoro di gruppo e la riflessione finalizzata all'acquisizione di competenze metacognitive.

8.1 Dallo studio della cultura alle attività creative

Le pratiche didattiche più diffuse nella scuola secondaria e nell'università tendono ancora a separare il momento della fruizione da quello della produzione, lo studio teorico dalle pratiche di produzione culturale. Si tratta di una separazione dovuta al prestigio di modelli culturali che, siano essi di matrice idealista o positivista, privilegiano lo studio e la capacità di astrazione rispetto alla pratica corporea e all'esperienza estetica. I libri, per loro natura, suggeriscono pratiche di studio basate sulla lettura del testo e sull'esercizio guidato, anche se da molti anni i testi scolastici contengono – specialmente nelle discipline dell'area umanistica – esercizi e spunti didattici che valorizzano il lavoro di gruppo, il dibattito, la scrittura creativa.

Sarebbe importante, per rendere le persone «consapevoli dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni», portare queste attività al centro dell'azione didattica, sia attraverso attività ludiche e lavori di gruppo basati sulla scrittura e sulla produzione artistica, sia attraverso lo sviluppo di strumenti di verifica delle competenze di tipo qualitativo che potrebbero rassicurare i decisori e gli studenti stessi sulla validità di queste pratiche, e che aiuterebbero gli studenti a dare un senso a tutte quelle attività più divertenti e giocose che vengono comunque svolte in molte scuole di lingua e che rischiano di essere considerate superflue o addirittura distraenti.

Il lavoro di gruppo, in particolare, è funzionale al potenziamento delle competenze trasversali di ciascun individuo attraverso l'interazione con gli altri. Si tratta di una modalità didattica indicata a sviluppare la capacità delle persone in grado di collaborare e cooperare, adatta a lavorare secondo un approccio individualizzato, in grado cioè di mettere a frutto le capacità di ciascuno indipendentemente dal livello di competenza e nel rispetto dei diversi stili cognitivi.

Le tecniche di lavoro di gruppo possono essere applicate al gioco e anche ai diversi linguaggi dell'espressione artistica, tra cui la scrittura creativa, una pratica didattica funzionale allo sviluppo di competenze di autorientamento, come per esempio la capacità di risolvere problemi, di disporre in ordine e mettere in relazione gli avvenimenti, di esercitare previsioni sul futuro (Giusti 2011). È utile anche a lavorare sulla motivazione alla scrittura e ad ampliare il lessico, ma è importante tenere presente – in fase di verifica – che gli esercizi di scrittura creativa richiedono, come i lavori di gruppo, la creazione di un clima protetto, in cui l'alunno non deve sentirsi giudicato. Anche la valutazione, dunque, dovrebbe essere

centrata sulla partecipazione all'esercizio e, in generale, dovrebbe servire soprattutto a valorizzare l'esperienza della scrittura e il processo creativo di risoluzione del problema dato con strumenti linguistici.

8.2 Dal patrimonio culturale all'esperienza estetica

Il concetto di patrimonio culturale si basa sull'idea che una comunità di persone sia proprietaria di un insieme di prodotti materiali e immateriali ereditati dalle generazioni precedenti e che è chiamata a preservare e valorizzare (anche dal punto di vista economico). Romanzi, poesie, sculture, quadri, melodrammi e canzoni sono presentati nella scuola secondaria come pezzi di un patrimonio culturale che può essere locale, nazionale o 'straniero' (ancora abbiamo qualche difficoltà a usare l'aggettivo europeo o, addirittura, mondiale). Usiamo le opere per parlare del patrimonio culturale (l'eredità, la storia di una civiltà), oppure per spiegare agli alunni alcuni dei trucchi che gli artisti hanno usato per creare le loro opere e per far sì che il pubblico ne rimanesse affascinato (le tecniche artistiche, la retorica, la composizione).

Rimane sempre sullo sfondo una visione dell'arte basata sull'aspetto 'patrimoniale', cioè sul valore dell'opera. Un valore che non è motivato agli alunni, ma che è narrato sotto forma di storia (della letteratura, dell'arte, della musica...) o dato per scontato, poiché già definito altrove, nei luoghi deputati alla costruzione di un canone o di una tradizione.

Questa concezione dell'arte e in generale della cultura può essere nemica della capacità di «riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose» in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco non solo perché in passato, soprattutto attraverso un certo modo di studiare la letteratura italiana, è stata usata per 'costruire gli italiani', ma anche perché non lascia spazio alla relazione tra la persona e l'opera d'arte.

L'esperienza della fruizione dell'arte (la lettura, l'ascolto, la visione) è ridotta alla sua dimensione intellettuale ed è guidata dal pregiudizio che si tratta di un'esperienza privilegiata, perché svolta su qualcosa di prezioso. Nelle pratiche didattiche più diffuse nell'ambito della didattica della lingua e della letteratura, per esempio, è naturale non tener conto delle emozioni e delle impressioni dell'alunno, chiamato a fare esercizi di comprensione, di analisi e di interpretazione che escludono il corpo dell'alunno e la sua esperienza personale. Il lettore concreto è di fatto escluso: conta solo il lettore implicito al testo, una figura astratta e impersonale.

Sarebbe utile accogliere la proposta del filosofo Jean-Marie Schaeffer (2014), che invita a tenere separate, nella ricerca e nella didattica, la dimensione normativa dell'opera da quella cognitiva. E che sollecita i docenti di lingua e di letteratura a promuovere una conoscenza attiva dell'opera d'arte, fondata sulla lettura in comune e sull'attivazione delle opere anziché sull'analisi narratologica e retorica.

8.3 Dallo studio delle opere letterarie alla simulazione dell'esperienza

La letteratura, usata spesso nei corsi di lingua straniera per insegnare la storia della cultura e della civiltà di un determinato popolo o di una nazione (Giusti 2010, 177-82; 2012), può avere la funzione di favorire lo sviluppo di competenze sociali, purché sia intesa in senso ampio come un corpus di opere caratterizzate fondamentalmente dalla narratività.

Con la lettura (e in generale con la fruizione) di storie si assiste a un'immersione nell'universo presentato dall'opera – il mondo narrato (Jedlowski 2000, 26-41) – e si realizza un'esperienza che è «reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta» (Schaeffer 2015, 20). Durante la lettura – in particolare durante la lettura di un'opera narrativa – avviene una simulazione che il neuroscienziato Vittorio Gallese (2010, 260-1) ha definito «liberata», poiché all'interno del mondo narrato, in una situazione protetta e a una distanza di sicurezza, «siamo liberi di amare, odiare, provare terrore». L'esperienza «mediata» (Jedlowski 2008, 91-105) dalle opere della letteratura e, in generale, dalle storie, è libera e liberatoria, consente di «moltiplicare la vita» (Jedlowski 2013, 22), di allenare l'empatia e di sviluppare l'«immaginazione narrativa» (Nussbaum 2011, 111). Un'esperienza che – esattamente come le esperienze reali (Oatley 2008) – lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada ad altre interpretazioni.

I neuroscienziati e ora anche molti linguisti ritengono che la lingua sia *embodied*, incorporata, e che le narrazioni abbiano per effetto la simulazione neurale delle azioni messe in scena nella storia. Secondo la teoria dell'*embodiment*, infatti, gli esseri umani userebbero lo stesso sostrato neurale per esperire il mondo (da punto di vista motorio o sensoriale) e per processare e comprendere il linguaggio usato per rappresentare l'esperienza (Buccino, Mezzadri 2015, 191). Se così fosse sarebbe possibile pensare ai romanzi, per prendere ad esempio il genere letterario dominante nell'età contemporanea, come dei veri e propri strumenti per simulare, nella mente di ciascun lettore, centinaia e migliaia di azioni, emozioni ecc. Il lettore se ne starebbe seduto in poltrona a leggere il suo libro, a una temperatura ambientale di 20 gradi centigradi, privo di altri bisogni corporali, ed ecco che nello stesso momento sarebbe proiettato in un altro mondo, il mondo narrato in cui egli è invitato a mettersi nei panni del narratore o dei personaggi, rivivendone, in senso letterale, le vicende.

Grazie a questa potenzialità della letteratura, e della narrativa in generale, è possibile usare le storie come degli «ambienti di apprendimento» (Giusti 2011, 87) al cui interno simulare esperienze utili a entrare in contatto con le altre culture.

Bibliografia

- Boukous, Ahmed (1995). *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Buccino, Giovanni; Mezzadri, Marco (2015). «Embodied Language and the Process of Language Learning and Teaching». Lüdtkke, Ulrike (ed.), *Emotion in Language: Theory - Research - Application*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 191-208.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Dodman, Martin (2004). «La competenza plurilingue». *I diritti della scuola*, 1(1), 27-8.
- Gallese, Vittorio (2010). «Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuro scientifica». Morelli, Ugo, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Allemandi, 245-62.
- Giusti, Simone (2010). «Que viva letteratura! Per una nuova alleanza tra educazione interculturale e letteratura italiana». Vedovelli, Massimo et al. (a cura di), *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*. Perugia: Guerra, 171-95.
- Giusti, Simone (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti, Simone (2012). «L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza». De Carlo, Ermelinda (a cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli, 42-59.
- Jedlowski, Paolo (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, Paolo (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Jedlowski, Paolo (2013). «Il piacere del racconto». Giusti, Simone; Batini, Federico (a cura di), *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher, 19-28.
- Mantovani, Giuseppe (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: il Mulino.
- Mantovani, Giuseppe (2009). «Posizionamenti narrativi e costruzione del sé». Batini, Federico; Giusti, Simone (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori, 31-8.
- Nussbaum, Martha (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Trad. di Rinaldo Falcioni. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- Oatley, Keith (2008). «The Mind's Flight Simulator». *The Psychologist*, 21, 1030-3.

Schaeffer, Jean-Marie (2014). *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?* Trad. di Marina Cavarretta. Torino: Loescher. Trad. di: *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Paris: Marchaisse, 2011.

Schaeffer, Jean-Marie (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.

UNESCO (2001). *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* [online]. Parigi. URL http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf (2018-02-27).

Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.

