

SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E GLOTTODIDATTICA

Paolo E. Balboni

Nella letteratura glottodidattica degli ultimi trent'anni poche parole sono state usate, spese, usurate quanto “comunicazione”, “comunicare” e “comunicativo” – e questo vale non solo per l'insegnamento/acquisizione delle lingue seconde e straniere, dove l'approccio “comunicativo” ha segnato l'ultimo quarto di secolo, ma anche per la letteratura specialistica relativa alla lingua materna.

Eppure, anche con l'aiuto di browser automatici, non abbiamo trovato un saggio, per non parlare di una monografia, specificamente dedicato allo studio del rapporto tra scienze della comunicazione e glottodidattica.

Questo volume di Enrico Borello e Benedetta Baldi vuole colmare questo *gap*, che i due studiosi fiorentini già hanno colmato nella prassi accademica, dove gli insegnamenti di glottodidattica e quelli di teoria della comunicazione sono affidati allo stesso gruppo di persone.

0.1 Il modello epistemologico di riferimento

Se si osserva l'indice di questo volume si noterà immediatamente come ogni capitolo si chiuda con un paragrafo che ha come tema *Implicazioni glottodidattiche*, variamente declinato poi nel rema, nella seconda parte del titolo; lo stesso meccanismo di raccordo tra le due aree disciplinari è stato utilizzato per un precedente volume di questa collana (M. Santipolo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*), e verrà usato in alcuni volumi futuri in cui si raccordano due universi scientifici, il secondo dei quali è sempre la glottodidattica. Questa scelta, evidentemente, non è casuale; al contrario, essa rimanda ad un preciso impianto epistemologico che è alla base della scuola glottodidattica che fa capo a Giovanni Freddi (1991).

Secondo questa teoria della conoscenza glottodidattica, questa scienza si qualifica tra le scienze che si basano sulla ragion pratica, in cui la *praxis* consiste nell'operare per produrre o per guidare l'acquisizione di una lingua. La validazione o la falsificazione di una scienza dell'operare è di carattere pragmatico: la domanda infatti è “Risponde o non al problema dell'insegnamento/apprendimento linguistico?”, cui si aggiunge “E il rapporto tra costi (tempo, fatica, risorse, ecc.) e risultato è il migliore possibile, stanti le condizioni in cui si opera?” Se le risposte a queste due domande sono “sì”, allora una teoria glottodidattica (quella che in questo ambito disciplinare si usa chiamare “approccio”) è valicata.

Le scienze che rimandano invece alla ragion pura non hanno bisogno di un riscontro pragmatico, operativo: il biologo deve conoscere il funzionamento del corpo umano, non deve curarlo come invece fa il medico, che esercita una scienza pratica; il fisico ed il chimico teorico devono studiare la materia e le sue leggi, non devono progettare un impianto di chimica industriale, che è invece affidato ad un ingegnere, che esercita una scienza pratica.

Ora, la glottodidattica è tradizionalmente ritenuta la scienza pratica che si relaziona ad una scienza teorica, la linguistica – da quella generale alla sociolinguistica, dalla pragmalinguistica alla psicolinguistica, fino a quella linguistica acquisizionale che costituisce la branca più vicina alla glottodidattica, ma che pur sempre rimane una scienza teorica quando vuole sapere come funziona l'acquisizione, non vuole operare per risolvere un problema – far acquisire una lingua.

Questa impostazione (glottodidattica come “linguistica applicata”) è data per scontata, tant'è vero che perfino le commissioni di concorso accademico, laddove non siano disponibili dei docenti afferenti al settore disciplinare “Didattica delle Lingue Moderne”, sono integrate con linguisti. Si

potrebbe obiettare che questa è una mala prassi, in quanto il nome stesso della disciplina rimanda ad una dicotomia, *glotto-* da un lato, relazionata con le scienze del linguaggio, e *-didattica* dall'altro, che rimanda all'ambito delle scienze della formazione. Ciò comporterebbe se non altro che le commissioni di glottodidattica potrebbero essere integrate da pedagogisti e da psicologi dell'apprendimento, non solo da linguisti.

Ciò non avviene perché alcune scuole glottodidattiche italiane hanno diffuso l'idea della glottodidattica come linguistica applicata, utilizzando sul piano epistemologico il meccanismo dell'*applicazione*: esiste una scienza teorica (la biologia, la fisica-chimica, la linguistica) e da queste discendono delle applicazioni (la medicina, l'ingegneria, la glottodidattica). La logica di conoscenza che sta alla base della scuola di Titone, Freddi, Porcelli, Cambiagli – per citare solo i principali punti di riferimento – è basata invece sul meccanismo di *implicazione*: esiste un problema, e quindi si vanno a cercare nelle scienze teoriche i dati che possono aiutare a risolvere il problema nella maniera più efficiente ed efficace.

L'applicazione parte da una *scienza*, l'implicazione prende le mosse da un *problema*. Può parere un problema di poca rilevanza, ed invece si tratta di un'opposizione preta di conseguenze.

Nel caso di una glottodidattica intesa come linguistica (nel senso più vasto) applicata, i parametri epistemologici e operativi sono quelli della linguistica: in un programma di formazione dei docenti di Italiano L2 sarà presente un modulo sulla fonetica o sulla storia della lingua o sulla natura concettuale del lessico, della semantica: sono temi essenziali per la linguistica, e che quindi vanno applicati in ogni settore della linguistica applicata; è il linguista che traccia, con la sua logica, il percorso.

Nel caso di una glottodidattica intesa come scienza interdisciplinare (quanto meno perché *glotto* rimanda alla sfera linguistica e *didattica* a quella psico-pedagogia) basata sull'implicazione, è il glottodidatta che definisce i propri parametri e il proprio specifico disciplinare, e va autonomamente a cogliere le implicazioni nelle scienze del linguaggio, in quelle psicologiche, in quelle pedagogiche, in quelle antropologiche – e in quelle della comunicazione.

In questa prospettiva, questo volume rientra dunque in una scelta epistemologica netta: il lettore troverà un excursus sulle teorie della comunicazione che si sono succedute durante il Ventesimo Secolo, gli verrà presentato uno “stato dell'arte” attuale, e da ognuno dei vari capitoli (concettuali, non solo editoriali) verranno estrapolate le implicazioni glottodidattiche.

0.2 “Comunicazione”, “comunicare”, “comunicativo”

Abbiamo iniziato dicendo che *comunicare* e i suoi derivati sono comunissimi nella glottodidattica dagli anni Settanta in poi, ma che accanto a tale (ab)uso c'è stata poca riflessione sulla parola *comunicare*.

Un insegnante o uno studente che volessero chiarirsi le idee sui principali dizionari troverebbe due punti fermi:

- a. il concetto di trasmissione di un'informazione: “trasmettere [...] ad altri; informare, mettere a conoscenza”, (Dardano, De Mauro); “trasmettere direttamente o integralmente” (Devoto-Oli), “*to impart knowledge*” (Collins); questi atti di comunicazione sono *volontari* e proprio la volontarietà viene a costituire un elemento qualificante per distinguere l'*informare*, involontario, dal *comunicare*, atto volontario di chi decide di trasmettere alcune informazioni (tremore e sudore durante un esame informano sulla tensione dello studente, lo sbadiglio informa sulla noia del docente: nessuno dei due intende *comunicare* quelle sensazioni anche se entrambi *informano* l'interlocutore);
- b. il concetto di *comunanza*, “render comune, far partecipi gli altri di qualcosa” è l'incipit del lemma nel De Mauro, ma “rendere partecipi” compare anche in Dardano, “partecipare” e “confidare” nel Devoto-Oli, “*exchange (thoughts, feelings, or ideas) by speech, writing, gestures*” nel Collins. D'altro canto, l'etimologia di “comunicare” rimanda a *communis*,

cioè al concetto di essere o di porre in comune, di condividere: *cum* indica l'essere insieme, *munis* è un incarico: "comune" è l'aver insieme un incarico, un compito;

Queste due nozioni, sufficienti per un dizionario, sono tuttavia insufficienti in prospettiva semiotica, in pragmatica, nelle scienze della comunicazione – soprattutto se dalla definizione di "comunicare" si muove a quella di "saper comunicare", di "competenza comunicativa". In questa logica compare un'ulteriore dimensione:

- c. la comunicazione, per essere tale, deve essere *successful*: usiamo il termine diffuso nella letteratura in lingua inglese perché esso assume in sé connotazioni che la più ovvia delle traduzioni, "efficace", tende a perdere: perché ci sia comunicazione non basta che essa sia *effective*, efficace, ma deve essere *successful*, "avere successo" ma anche "essere vincente". In altre parole, sa comunicare chi raggiunge il proprio scopo di trasmissione, di messa in comune, di scambio. (In alcuni nostri volumi (1999, 2002) abbiamo quindi definito l'atto di comunicare con l'espressione "scambiare messaggi vincenti" o "scambiare messaggi efficaci nel raggiungere lo scopo": a essi volumi rimandiamo per un approfondimento).

La comunicazione vince, raggiunge il suo scopo, attribuendo a ogni *atto* comunicativo (e un "atto" per definizione è volontario, altrimenti sarebbe un "fatto", come il tremito, il sudore e lo sbadiglio dell'esempio usato sopra) una *forza illocutiva*, se vogliamo usare una categoria propria della grammatica. Alcuni atti hanno forza in sé, come quelli che Austin (1976) chiama *performativi* ("ti condanno", "ti assolvo" sono atti in cui l'espressione linguistica e l'effetto sociale sono coincidenti: non posso condannare o assolvere senza verbalizzare la mia decisione), altri atti, detti *locativi*, lasciano implicito lo scopo di chi parla: è la grande maggioranza degli atti di comunicazione. Sa comunicare chi sa raggiungere i suoi scopi non solo producendo/comprendendo atti illocutivi (che evidenziano in maniera inequivocabile la volontà e sono immediatamente efficaci) ma anche atti locutivi (espressioni linguistiche, spesso volontariamente ambigue come nella comunicazione *polite*, in quella politica, ecc.); l'atto diviene *perlocutivo* se l'interlocutore reagisce nella maniera attesa, se ci consente di raggiungere il nostro scopo, di concludere con successo (*successful*) la nostra azione sociale. (Per approfondimenti sul concetto di "competenza comunicativa" nella glottodidattica italiana cfr. Zuanelli 1981, Balboni 2002).

La prospettiva indicata finora per il concetto di comunicazione è quella della linguistica pragmatica; nel primo capitolo di questo volume si potrà vedere con quale logica si definisce il "comunicare" negli studi di semiotica in generale e, in particolare, negli studi di teoria della comunicazione.

0.3 L'insegnamento come "comunicazione"

Nella sua versione "tradizionale" (vedremo dopo il perché delle virgolette) l'insegnamento e la comunicazione finiscono quasi per coincidere. Riprendiamo la definizione del Collins, vista nel paragrafo precedente e sostituiamo "comunicare" con "insegnare" e vedremo che cambia ben poco: *to impart knowledge, to exchange (thoughts, feelings, or ideas) by speech, writing, gestures*.

L'insegnante "impartisce" la conoscenza e poi coinvolge gli studenti in uno "scambio".

E' la definizione di "insegnamento" che viene percepita come "tradizionale", ma che tradizionale non è per nulla: Socrate si rifiutava di impartire alcuna conoscenza, Aristotele coinvolgeva i suoi allievi nella classificazione delle forme viventi e in questo compito li considerava suoi pari, Dewey, duemila anni dopo, teorizzava il *learning by doing* non certo *by listening to thoughts or ideas*; lasciando per un momento la cultura occidentale, bisogna ricordare la massima secondo la quale l'allievo può dire al maestro: "dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo; fammi fare, e io imparo": è una massima attribuita a Confucio...

Possiamo tranquillamente dire che il tracollo del sistema formativo occidentale (quello ad esempio per cui l'Italia è, tra tutti i paesi dell'OCSE, quello che dedica maggior numero di tempo-scuola allo studio della sua letteratura e quello in cui c'è il minor numero di lettori adulti) è nato (anche) da:

- la confusione tra “insegnamento” e “comunicazione”
- l'idea che questa identificazione abbia l'autorevolezza della tradizione.

In realtà, la comunicazione è solo *una componente* del complesso processo di insegnamento-apprendimento.

Se riprendiamo il classico modello dell'atto didattico, con le sue tre componenti essenziali, vediamo che il ruolo della comunicazione è limitato a quello di veicolo di contatto tra i tre elementi:

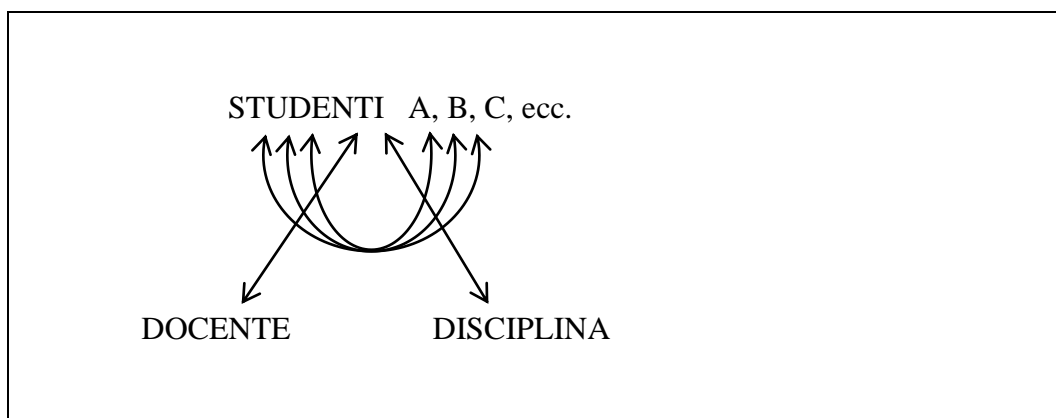


Figura 1: Flussi di comunicazione nel modello di atto didattico.

Le frecce rappresentano i flussi di comunicazione nell'insegnamento: c'è interazione tra studenti e disciplina, tra docente e studenti, tra studenti tra di loro; insegnare, lo sappiamo bene oggi alla luce di tutte le riflessioni sul *problem solving*, sull'insegnamento cooperativo, sulle comunità d'apprendimento, ecc., non è *to impart knowledge*, che porterebbe a frecce monodirezionali, ma è condividere un processo. L'attenzione alla comunicazione fa sì che si passi da *to impart knowledge* a *to share knowledge*.

Per quanto riguarda specificamente l'insegnamento delle lingue straniere, seconde ed etniche, il problema della comunicazione nell'insegnamento è stato studiato da una solida letteratura (studi canonici sono Nunan 1989 e Young 1992; per la scuola italiana, cfr. Titone 1988 e 1997 e Carli 1996; sulla comunicazione accademica cfr. Ciliberti-Anderson 1999; un approccio pedagogico è in Pavan 2000) facendo emergere nella comunicazione in classe almeno quattro punti critici – alcuni di questi chiamati con termini inglesi oramai accettati:

- “forestierese” (*foreigner talk*) e “mammese” (*motherese, caretaker's talk*): sono i tentativi, spesso controproducenti, di un madrelingua di farsi capire da un “forestiero”; sono gli sforzi di un adulto (madre, babysitter, ecc.) di farsi capire da un bambino: sintassi elementare, coordinazione anziché subordinazione, sottolineature gestuali dei significati, ecc. L'insegnante di madrelingua cade spesso in questa trappola comunicativa;
- “professorese” (*teacher talk*): è il “forestierese” visto sopra quando viene usato dall'insegnante italiano di lingue nel tentativo di farsi capire più facilmente dallo studente, soprattutto nei livelli iniziali – ma poi questo “professorese” diviene una *forma mentis* e finisce per essere utilizzato anche con studenti dei livelli alti. La sintassi è semplice e paratattica, cioè basata sulla coordinazione; il lessico è ridotto e, soprattutto, viene scelto sulla base dell'origine latina, per facilitare la comprensione di studenti italiani. La dimensione fonetica risulta particolarmente interessata dal “professorese”: c'è un

- rallentamento nell'eloquio e si tende ad un'iperdifferenziazione tra i fonemi che potrebbero risultare difficili per studenti italiani;
- c. la percentuale di tempo usata dal docente sul tempo totale della lezione (*TTT*, cioè *teacher's talking time*): è una variabile utile per osservarne lo stile didattico di un docente dal punto di vista della comunicazione. Più un docente parla, meno parlano gli studenti: più un docente parla, meno gli studenti acquisiscono; più un docente parla, più risulta evidente allo studente che il vero protagonista è il "prof.", non lui – con tutte le conseguenze motivazionali e relazionali che si possono immaginare;
 - d. *quale lingua usare?* A questa domanda la retorica glottodidattica risponde immediatamente: "bisogna usare la lingua straniera". Ma è una retorica sbagliata: la lingua va scelta sulla base dei fini che un atto comunicativo si propone (cfr. 0.4): se è vero che la partecipazione emotiva si esprime soprattutto in lingua materna, allora ci saranno dei momenti di carattere affettivo-relazionali che andranno condotti in italiano; allo stesso modo, è più funzionale (almeno che non si lavori con studenti avanzati) discutere le correzioni in italiano piuttosto che in lingua straniera, perché alla difficoltà di rivedere le proprie competenze si aggiungerebbe quella di doverlo fare su input in lingua straniera.

0.4 L'insegnamento come "evento comunicativo"

Rispetto al nostro volume del 2002 in questa stessa collana, il grafico del precedente paragrafo è stato perfezionato con l'esplicitazione dei flussi comunicativi tra gli studenti; riprendiamo invece senza modifiche il modello che abbiamo utilizzato in quel volume per analizzare l'insegnamento come "evento comunicativo", utilizzando quest'ultimo concetto così come definito dall'etnografia della comunicazione (Gumperz, Hymes, 1972). Per l'analisi della comunicazione nella classe di lingue usiamo qui il modello che Hymes ha proposto in quel volume e che si articola lungo il celebre acronimo S.S.P.E.A.K.I.N.G.

Queste nove variabili vanno tenute in considerazione nel momento in cui si gestisce la classe: si applicano infatti a tutti i livelli della comunicazione.

"S" come "scena culturale": normalmente questa variabile viene riferita alle differenze interculturali (cfr. 0.7); ma essa influisce anche a livello intra-culturale, in quanto il problema sussiste anche di un insegnante italiano che insegna a studenti italiani in Italia: adolescenti nella scuola, funzionari aziendali, anziani in un'università della terza età rappresentano "culture" diverse, che hanno idee diverse di cosa significhi "imparare un lingua".

Ogni cultura, intesa come gruppo d'età e d'interesse o come cultura vera e propria, ha i suoi modelli di comunicazione: le culture più conservative, così come quelle orientali, tendono a restare passive, ad essere oggetto nelle mani dell'insegnante, mentre le culture più giovani, così come quelle occidentali, sono più disponibili alla partecipazione attiva, alla cooperazione. Se si insegna l'italiano a stranieri, interviene tutta la problematica della comunicazione interculturale che vedremo sotto (cfr. 0.7);

"S" come setting, "luogo fisico": nell'insegnamento in presenza il luogo fisico è determinante. C'è anzitutto *l'aula*, "dominata" dall'insegnante-leader che marca il suo territorio e se ne appropria con la sua presenza fisica, con la sua padronanza degli strumenti tecnici, e così via. La forma dell'aula non è neutra in termini comunicativi: I banchi collocati in maniera tradizionale permettono agli studenti di vedere solo le nuca dei compagni e li focalizza sul docente, I banchi a "U" consentono un'interazione piena;

Nell'insegnamento in rete, il luogo fisico è lo *schermo*, con i problemi che ne conseguono in ordine alla qualità grafica dei messaggi, alla lunghezza dei testi scritti, all'instabilità della rete, alla stanchezza che produce negli occhi e alla conseguente tentazione di stampare i file su carta;

“P” come “partecipanti”: per quanto riguarda l’insegnamento in presenza, abbiamo già visto il grafico nel paragrafo precedente (cfr. 0.3); nella formazione a distanza è il tutor che guida la comunicazione (e quindi il comportamento sociale) dei partecipanti ai forum e alle chat line (Balboni 2002, capp. 3-5; Banzato 2003, cap 10);

“E” come ends, “scopi”: l’elemento forse più importante dell’evento comunicativo, almeno sul piano pragmatico, è lo scopo dell’atto comunicativo: si mette in moto la comunicazione per raggiungere un fine, e chi non ha uno scopo “parla a vanvera”.

Abbiamo detto sopra (cfr. 0.2) che lo *scopo* è uno dei cardini della comunicazione: si vince, si è efficaci, *successful* se si raggiunge lo scopo. Esso deve quindi essere chiaro agli studenti, cui deve essere comunicata la natura di ogni attività che viene proposta, di ogni testo che viene presentato; inoltre, più gli studenti sono adulti, più è necessario condividere gli scopi, caratteristica fondamentale della educazione degli adulti secondo una prospettiva andragogica (per approfondimenti, cfr. Balboni 2002: cap. 10). La riflessione sugli scopi è determinante anche per *scegliere la lingua in cui comunicare con lo studente*, come abbiamo avuto occasione di osservare sopra (cfr. 0.3);

“A” come “atti” e “mosse” comunicativi: l’insegnante compie *atti* (chiede qualcosa, spiega le consegne, dà un compito ecc) e *mosse* (attacca, ironizza, interrompe, tira le fila ecc.) sia diretti a tutta la classe, sia a gruppi o singoli studenti.

Se sa comunicare, un insegnante non considera tanto le proprie intenzioni (la “volontarietà” indicata sopra; cfr. 0.2) quanto l’effetto dei suoi “atti” comunicativi sullo studente.

“K” come key, “chiave”, *atteggiamento psicologico*: va da sé che la chiave sarcastica o ironica, saccente o umile, tesa o sdrammatizzante, e così via, è un fattore fondamentale che filtra gli atti di discorso compiuti da docente e studenti. Decidere di parlare *ex cathedra* oppure in maniera più rilassata ponendosi vicino agli studenti rappresenta una scelta comunicativa da operare *prima* di iniziare la lezione o l’attività, chiedendo eventualmente di realizzare le condizioni fisiche che consentano di mettere in atto la propria scelta: banchi in posizione frontale, a U, a gruppi, ecc. (vedi sopra).

Ma anche la classe, intesa come gruppo di studenti, ha una sua “chiave psicologica” verso l’insegnante, che spesso è chiaramente leggibile almeno in termini di ostilità/indifferenza/favore: l’insegnante deve saperne tener conto per rafforzarla o modificarla dopo aver intuito o discusso le cause della “antipatia”, della stanchezza, della distrazione, ecc. Anche se nell’insegnamento a distanza questa voce può sembrare neutralizzata dalla presunta “impersonalità” della telematica, essa è invece molto importante per gli esiti degli atti didattici.

“I” come instruments, “mezzi”: dal *handout* fotocopiato e la lavagna tradizionale, dal computer al video, al registratore, sono di solito supporto alla comunicazione verbale e canale di quella scritta. Essi devono essere usati tenendo ben presenti: *la percezione degli studenti* (scrivere in piccolo sulla lavagna, oppure usare un pennarello sbiadito, o ri-ri-fotocopiare un testo che alla fine risulta illeggibile, è cattiva comunicazione didattica, indipendentemente dalla bontà del contenuto comunicato) e *i meccanismi di memorizzazione* (verbi scritti in blu con le desinenze scritte in rosso sono più memorizzabili di verbi scritti in un unico colore): questi accorgimenti non sono “estetici”: sono scelte essenziali relative all’uso degli strumenti comunicativi;

“N” come “norme di interazione”: questa variabile è relazionale e sociolinguistica (registro formale, medio, colloquiale; uso limitato o intensivo della microlingua della descrizione grammaticale; uso della lingua italiana o di quella straniera; ecc.), e su questi argomenti siamo già intervenuti sopra parlando della relazione tra i partecipanti e della chiave psicologica.

“G” come “genere comunicativo”: nell’insegnamento delle lingue straniere si presenta un’enorme varietà di generi comunicativi intesi come oggetti da studiare, ma i generi comunicativi usati *per insegnare* sono molto pochi: il *monologo* della lezione tradizionale sta sempre più sparendo: come abbiamo detto sopra (cfr 0.3), la qualità di un insegnante di lingue si valuta anche osservandone il TTT, il *teacher’s talking time*. Raramente, e solo con studenti di livello abbastanza alto, si chiede allo studente di produrre un monologo; un genere particolare è l’ascolto o visione di un testo straniero con *interventi di guida* da parte dell’insegnante; *lavori di coppia*, di gruppo, tra squadre: sono generi in cui il setting, la forma dell’aula, gioca un ruolo essenziale anche nel definire la funzione del docente e nel consentirgli interventi che lo qualificano sul piano relazionale.

Una lezione è un evento comunicativo, complesso come tutti gli eventi comunicativi, e va quindi progettato, criticato, apprezzato sulla base dei parametri di valutazione degli eventi comunicativi, raccolti per comodità sotto la voce SSPEAKING.

0.5 Insegnamento come “comunicazione di mercato”

Molte delle teorie della comunicazione di cui si riferisce in questo volume riguardano la comunicazione di mercato (la pubblicità, il marketing), quella cioè in cui un’azienda informa i potenziali clienti che ha beni o servizi da offrire e li persuade ad acquistarli, subito o in futuro. A molti lettori questo accostamento potrà parere irriverente, ma è innegabile che l’insegnamento è una sofisticatissima azione di marketing, in cui all’allievo si propone di “acquistare” una crescita personale, degli strumenti critici, determinati contenuti – dei quali allo studente spesso non interessa nulla, di cui non percepisce se non raramente l’utilità, che spesso interpreta, specie durante l’adolescenza, come violenza pura sulla sua identità, i suoi desideri, i suoi reali bisogni. Molte scuole, soprattutto molte università, hanno recentemente scoperto di marketing, la pubblicità: studiano i potenziali clienti, comprano moduli pubblicitari sui giornali, inviano dépliant ed affiggono manifesti. Ma questo non è quello che intendiamo parlando di “marketing e scuola”: quello che in realtà vogliamo dire è che la “vendita” di crescita personale e di conoscenza va promossa, markettizzata (per usare il più brutto tra i calchi dall’inglese economico...) agli studenti: molti dei capitoli di questo volume danno indicazioni precise su questo punto, e ad essi dunque rimandiamo.

6. Insegnare a comunicare con la lingua e le lingue

L’approccio comunicativo ha ri-proposto la comunicazione come fine dell’insegnamento delle lingue straniere, seconde, etniche; per alcuni secoli, infatti, la comunicazione (meglio: la competenza comunicativa) era stata posta in ombra dal fatto che si era estesa alle lingue straniere, seconde ed etniche la logica che è/era propria dell’insegnamento delle lingue classiche (il cui fine è la comprensione ed eventuale traduzione dei testi classici) e della lingua materna, in cui il bambino che entra alle elementari possiede già il livello BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e va fatto progredire, anno dopo anno, livello dopo livello, nella CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*), per usare la dicotomia di Cummins ormai universalmente accettata. In parole più semplici: mentre l’approccio tradizionale metteva al primo posto la correttezza formale (soprattutto morfosintattica e lessicale, e soprattutto nello scritto), l’approccio comunicativo fa prevalere l’*efficacia* pragmatica della comunicazione e la sua *appropriatezza* alla situazione, pur senza sottovalutare l’importanza della *correttezza* formale. Rimandiamo al nostro volume del 2002 in questa collana per una trattazione articolata dei fini e dei mezzi dell’insegnamento comunicativo delle lingue straniere, concentrando qui piuttosto, sebbene con un breve cenno, su un ambito poco studiato in prospettiva comunicativa: quello dell’insegnamento delle lingue classiche.

Anzitutto bisogna continuare a ricordare che le lingue del passato non sono “lingue morte”, perché i loro testi sono vivissimi e le lingue vivono nella mente di chi le ascolta o le legge: gli slogan elettorali sui muri di Pompei comunicano a noi come se dovessimo eleggere il pretore insieme agli sfortunati abitanti della città nel 79 d.C., una Catilinaria ci fa sentire il pathos e la forza dell’arringa di Cicerone come se fossimo seduti accanto ai rostri, una lettera di Seneca comunica pensieri e idee come ogni testo letterario e filosofico, indipendentemente dall’essere scritto in una lingua “viva” o “morta”, il racconto di Ulisse ai Feaci ci avvince come se fossimo anche noi seduti intorno al focolare insieme a Nausicaa. Le lingue classiche comunicano perfettamente, se solo vengono insegnate come strumenti di comunicazione (monodirezionale: dagli antichi a noi) e non come aridi repertori grammaticali; il marketing del latino funziona se si parte dai mille baci che Catullo chiede a Lesbia anziché da *rosa-ae-ae-am-a-a*, se i casi vengono scoperti lavorando su testi avvincenti anziché essere sbattuti in faccia a dei poveri adolescenti in tabelle preconfezionate, la promozione del latino è fattibile se si leggono testi psicologicamente rilevanti anziché proporre riflessioni sul *agricola* che pota i meli a ragazzi che un melo l’hanno visto solo nelle illustrazioni dei sussidiari delle elementari o nel marketing dello yogurt alla frutta...

7. Insegnare a comunicare nelle culture e attraverso le culture

Fino a qualche tempo fa insegnare a comunicare significava: “insegno a te, italiano, a comunicare in tedesco con abitanti della Germania, dell’Austria, della Svizzera, della Provincia di Bolzano”. Per estensione, riguardo all’inglese, ci si riferiva al “comunicare in inglese con gli abitanti dei paesi anglofoni e con tutto il mondo, in quanto l’inglese sta divenendo la lingua franca della globalizzazione”.

Abbiamo dedicato due volumi (1999, 2002) a dimostrare come la cosa sia cambiata. Rimane valida l’asserzione riguardante il tedesco (o il francese, lo spagnolo, ecc.), è cambiata quella sull’inglese: la competenza comunicativa in inglese va completata con una competenza interculturale.

E’ una prospettiva emersa nella seconda parte degli anni Ottanta e proviene dagli studi aziendalistici: secondo la metafora di Hofstede (1991), ogni persona ha un *software of the mind*, tra cui i vari *file* che costituiscono la competenza comunicativa. Essi funzionano quando siamo all’interno della nostra cultura, ma nel momento in cui si comunica con membri di altre culture essi si scontrano con “file di sistema” diversi, cioè quel complesso di valori, di senso del tempo, della gerarchia, dello status, ecc., di cui normalmente non siamo consapevoli e che possono creare problemi; tra questi troviamo:

a. Il concetto di tempo, che crea molti problemi relazionali, quindi comunicativi anche se non sempre linguistici: il *concetto di puntualità*, ad esempio, è molto cangiante a seconda dell’industrializzazione, quindi della gestione del tempo per fini produttivi; eppure la *key* psicologica e i ruoli sociali dei partecipanti (cfr. 0.4) possono essere espressi dall’attenzione estrema alla puntualità, da un lato, o dal far fare anticamera, all’estremo opposto; “*time is money*”: una telefonata americana va *straight to the point*, mentre una telefonata italiana inizia comunque con convenevoli, e nelle culture orientali tagliare i convenevoli è disdicevole: un americano sente di star perdendo tempo (e danaro) e l’altro sente di essere di fronte ad una persona maleducata, incivile... e il problema comunicativo si innesca, indipendentemente dalla correttezza dei congiuntivi; *orrore del tempo “vuoto”*: il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture, per cui in molte lingue ci sono riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quello *small talk* in cui si corrono enormi rischi di gaffe se non di vere e proprie offese culturali; *il tempo strutturato*: la scaletta, l’ordine del giorno, l’agenda dei lavori sono, per i latini, “utili suggerimenti”, ma per un inglese o un americano si tratta di una riedizione delle tavole della legge.

b. I concetti di gerarchia, status, rispetto: a seconda della natura del potere nelle diverse culture, la gerarchia è esplicita o lasciata in ombra; inoltre in alcuni casi si comunica tra funzioni, in altri tra persone: sono due rapporti interpersonali (e quindi due stili comunicativi, due scelte stilistiche) totalmente diversi. Alla base della gerarchia c'è il concetto di "status" che può essere attribuito (in molte culture, ad esempio quella cinese, l'età è un fattore di status: l'anziano, in quanto anziano, merita rispetto dalla società) o guadagnato sul campo con la propria preparazione, il proprio curriculum: a queste persone si comunica in maniera diversa, usando in maniera diversa i registri rispettosi, formali, familiari, colloquiali. Per mantenere lo status non si può "perdere la faccia": un arabo, per quanto fluido sia il suo inglese, sarà in alcune situazioni incapace di dire *I'm sorry* se ritiene che scusarsi gli faccia perdere la faccia;

c. I codici non verbali, di cui siamo ben poco consapevoli: tuttavia le parti del corpo comunicano e spesso interferiscono o contraddicono quanto diciamo in lingua straniera: la *testa* che annuisce significa "sì" per noi ma significa "no" dai Balcani al Medio Oriente al Mediterraneo del sud; i nostri *occhi* fissano direttamente qualcuno per indicare franchezza e sincerità ma in molte culture comunicano una sfida; gli *occhi*, ancora, possono restare semichiusi, il che in Europa significa "noia" e in Giappone "attenzione"; la *bocca* sorride per dire "sì" da noi, ma in Giappone può voler dire "no" se si tratta di un sorriso silenzioso); le *mani* e le *braccia* degli italiani le agitano troppo e quindi vengono percepiti dagli anglosassoni come ridicoli, caricaturali – se non come aggressivi e scalmanati – e questo è sufficiente a compromettere la comunicazione; i gesti cambiano significato da cultura a cultura, per cui laddove noi usiamo le mani per chiarire un concetto o per sostituire una parola sconosciuta rischiamo di dire tutt'altro; il corpo emana *odori* e produce *rumori* corporei che in alcune parti del mondo sono vietati: soffiarsi il naso in Oriente è simile al defecare in pubblico da noi, quanto ad effetto, mentre nelle stesse culture un rutto sonoro sta a significare il piacere di un buon pranzo...

In tutti questi casi il rischio comunicativo è duplice: da un lato, la persona non consapevole di queste cose può essere portata a considerare aggressivo o irrispettoso il comportamento altrui e quindi può attuare delle strategie di contrattacco, al che l'interlocutore reagisce a sua volta innescando un circolo vizioso; dall'altro, il fatto di essere messo di fronte a forme di comunicazione ignote distrae chi parla costringendolo ad un autocontrollo faticosissimo.

Il corpo "parla" con i suoi gesti ma anche con i suoi *vestiti*: una giacca cammello, per quanto raffinata e costosa, non va bene per un ambiente lavorativo in USA, che considera il marrone adatto al weekend ed il grigio indispensabile per il lavoro; inoltre, il concetto americano di "abito formale" si focalizza sulla presenza della cravatta e diviene ridicolo in Italia soprattutto se la cravatta è slacciata, la giacca è sullo schienale della sedia e la camicia ha le maniche corte... Non si tratta di errori gravi, ma sono comunque tali da creare imbarazzo, e quindi produrre una turbativa nella propria capacità di parlare in lingua straniera.

I corpi hanno anche bisogno di una *distanza* di sicurezza: viviamo dentro una sorta di "bolla" che ha il diametro di un braccio teso: chi entra nella bolla ci "assale". Ma un mediterraneo entra senza problemi nella bolla altrui, tocca l'interlocutore, lo prende a braccetto, il che infastidisce gli italiani del nord – ma lo stesso italiano del nord non si rende conto che provoca altrettanto fastidio in un inglese in quanto in quella cultura è il doppio braccio teso a rappresentare il confine della bolla. Ancora una volta, si tratta di turbative alla serenità, di elementi che possono concorrere ad una valutazione errata dell'interlocutore;

d. Lingua e comunicazione interculturale: chi parla una lingua straniera spesso concentra la sua attenzione sulle dimensioni morfosintattica e lessicale, per cui altre componenti della competenza linguistica vengono trascurate e ciò può innescare un processo di antagonismo.

Aggressività, ad esempio, è l'impressione che un anglosassone trae dal comportamento di un latino, la cui lingua è molto più vocalica, quindi "rumorosa", e viene usata con un tono di voce e con una prosodia più accentuate dell'inglese; se a questo "urlare continuo" dei latini si aggiunge il fatto che

essi interrompono spesso, agitano le mani e invadono la “bolla” prossemica, la sensazione di aggressività si trasforma in una certezza e induce a comportamenti altrettanto aggressivi. Di converso il parlante mediterraneo tende a considerare il tono compassato, la voce bassa, il rispetto dei turni di parola, i lunghi silenzi degli inglesi come supponenza, presunzione, distacco e mancanza di entusiasmo, di disponibilità umana, e ancora una volta si inseriscono turbative alla comunicazione.

Molta rilevanza va attribuita anche al modo in cui il testo procede dal punto di partenza alla conclusione: gli anglosassoni hanno testi composti da una sequenza di segmenti brevi, ma agli italiani questo tipo di testo dà spesso l'impressione di banalità, di semplicismo anziché di semplicità, portando alla conseguente svalutazione della capacità concettuale dell'interlocutore.

Il parlante italiano prende gli stessi segmenti posti in fila uno dopo l'altro dall'anglosassone e ne fa un fascio, li inserisce in un lungo periodo basato sulla subordinazione, costellato di frasi dipendenti di vario grado, coeso attraverso una serie impressionante di pronomi ed una modulazione complessa di modi e tempi verbali. Ciò dà all'ascoltatore inglese la sensazione di trovarsi di fronte a un italiano che vuole dire senza dire, che parla in maniera poco chiara perché ha qualcosa da nascondere, che propone molto fumo ma lascia forse a desiderare quanto all'arrosto... La società globale ha portato nell'arena della comunicazione internazionale anche gli asiatici e i nordafricani: essi prediligono testi “a spirale”, cioè testi che si avvicinano lentamente al fulcro del discorso, e ritengono volgare, quasi violento e offensivo, quel procedere *straight to the point* che è il massimo valore degli anglo-sassoni...

e. Aspetti socio-pragmatici: ci limiteremo ad un cenno sugli aspetti di questo tipo, perché sono quelli su cui più facilmente si focalizza l'attenzione dei docenti di lingue e sui quali, quindi, esiste già una sensibilità diffusa in conseguenza dell'approccio comunicativo. Ci basti ricordare, sul piano pragmatico, due fatti: alcuni *atti comunicativi* rimandano a differenti valutazioni dei rapporti interpersonali (cfr 0.4); alcune *mosse comunicative* sono permesse in certe culture e non in altre. Sul piano socio-culturale i maggiori problemi sono quelli legati all'opposizione formale-informale in ambienti in cui la gerarchia è fondamentale, nonché dall'uso di appellativi: “dottore” in Italia è un laureato mentre *doctor* è in inglese è un PhD; “architetto” o “ingegnere”, cioè titoli che corrispondono a professioni, non sono utilizzabili in inglese; ecc.); *Mr* è adeguato per il presidente degli Stati Uniti mentre *Signor* in italiano indica solo che la persona non è dottore; differenziare *Miss* e *Mrs* in un unico pre-nominativo è politicamente scorretto, per cui si è creato *Ms*...

0.8 Un invito alla lettura

Nei capitoli che seguono non ci saranno “ricette” glottodidattiche, indicazioni operative: Enrico Borello ed Elisabetta Baldi si sono limitati a cogliere le implicazioni (cfr. 0.1) glottodidattiche delle scienze della comunicazione, etichetta dietro la quale si fondono (e confondono talvolta) riflessioni di natura semiotica, pragmatica, comunicatologiche, economiche (marketing, analisi di aulità, ecc.). Il tentativo dei due autori è di fare chiarezza in questi settori, affrontandoli sia sul piano diacronico sia su quello sincronico.

Crediamo che il loro sia un contributo rilevante sia per le scienze della comunicazione, vista la sintesi che tentano di fare per un settore in continuo fermento, sia per le scienze del linguaggio e quelle della formazione, i due componenti del termine “glotto-didattica”.

Riferimenti

J.L. AUSTIN (1962)

How to Do Things with Words, Londra, Oxford University Press.

BALBONI, P. E., 1999

- Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI, P. E., 2002
Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, Utet Libreria.
- BANZATO M. 2003
Apprendere in rete, Torino, Utet Libreria.
- CARLI A. (e cura di) 1997
Modelli comunicativi e valutazione dei libri di testo, Milano, Angeli.
- CILIBERTI, A. e L. ANDERSON a(cura di) 1999
Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico, Milano, Angeli.
- FREDDI G., 1991
 “La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell’educazione”, in G. PORCELLI e P. E. BALBONI (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- J.J. GUMPERS e D. HYMES (a cura di), 1972,
The Ethnography of Communication. Directions in Sociolinguistics, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- HOFSTEDE G. 1991
Cultures and Organizations: Software of the Mind, Londra, McGraw-Hill.
- HYMES, D., 1972
 “On Communicative Competence” in J. B. PRIDE e J. HOLMES (a cura di), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- NUNAN D. 1989
Understanding Language Classrooms, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAVAN I. 2000
L’agire comunicativo. Epistemologia e formazione, Roma, Armando.
- TITONE R. 1988
Il linguaggio nell’interazione in classe. Teorie e modelli di analisi, Roma, Bulzoni.
- TITONE R. 1997
 “La comunicazione in classe”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3.
- YOUNG R. 1992
Critical Theory and Classroom Talk, Clevedon, Multilingual Matters.
- ZUANELLI E., 1981
La competenza comunicativa, Torino, Boringhieri.

Pavan 2000 Hofstede (1991)