

## **INDICE**

**INTRODUZIONE** **pag. 6**

PARTE I. IL PANORAMA GENERALE. DEFINIZIONI, TEORIE E MODELLI

### **CAPITOLO I**

***La ricerca in prospettiva interculturale*** **pag. 15**

1.1. Il “traffico delle culture”	16
1.1.1 Il concetto di cultura: i modelli e gli studi di riferimento	18
1.1.2 Identità o diversità culturale? La visione dell’Altro	27
1.1.3 Modelli relazionali della cultura	32
1.1.4. Cultura come comunicazione	38
1.2. Quando <i>incontro</i> vuol dire comunicazione interculturale	40
1.2.1 Un modello dinamico: la sensibilità interculturale e il concetto di competenza	45
1.3. Il fenomeno dell’immigrazione: quando la ricerca si avvale dei dati quantitativi	50
1.3.1 Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano	54

**CAPITOLO 2**

<b><i>Gli studi interazionali e sulla conversazione</i></b>	<b>pag. 60</b>
2.1. Lo studio delle produzioni verbali nell'interazione tra parlanti: la conversazione	64
2.1.1. L'organizzazione sequenziale delle azioni nelle conversazioni ordinarie: <i>Turn Construction Unit</i> e sistema della presa del turno	67
2.1.2. Il meccanismo del ' <i>repair</i> '	73
2.2. Asimmetria conversazionale: il caso delle interazioni "speciali"	80
2.2.1 La distribuzione del diritto di parola: caratteristiche di un particolare <i>frame</i> comunicativo	90
2.3. Il 'regista' al lavoro: l'interazione in classe	93
2.3.1 Le caratteristiche dell'organizzazione sequenziale: dalla coppia alla tripletta	99
2.4. La difficoltà dell'interazione nativo/non nativo	103
2.4.1 L'uso del <i>foreigner – talk</i>	108
2.5. L'interazione in classe con il non nativo: un caso di doppia asimmetria conversazionale	110
2.5.1. Dal <i>minimal feedback</i> all' <i>understanding</i>	111
2.5.2. La <i>misapprehension sequence</i> : il fraintendimento linguistico e culturale	113

## PARTE SECONDA. LA RICERCA SUL CAMPO

**CAPITOLO 3**

<b><i>Oriente ed Occidente: due mondi a confronto</i></b>	<b>pag. 119</b>
3.1. La struttura della ricerca	120

3.1.1 Il contesto di osservazione	123
3.1.2 Metodologia	124
3.2. Cinesi e Italiani: quando comprendersi diventa difficile	128
3.2.1. Il quadro generale delle dinamiche conversazionali	129
3.2.2. L'oggettiva difficoltà strutturale dell'acquisizione dell'italiano da parte degli studenti sinofoni	139
3.3. Comunicare con un cinese	147
3.3.1 Una questione di...spazi	148
3.3.2. Sentirsi osservato, sentirsi invaso	158
3.3.3. Il controllo delle emozioni	161

#### ***CAPITOLO 4***

##### ***Dalla parte del protagonista: le strategie dell'alunno sinofono***

***pag. 168***

4.1. Il non nativo: strutture linguistiche e sequenze conversazionali	169
4.1.1. La frequenza della risposta "dispreferita"	173
4.2. Le strategie di conseguimento	178
4.2.1. L'utilizzo del code-mixing	179
4.2.2. L'insistente richiesta di feedback	183
4.2.3 La richiesta di aiuto nei confronti dei compagni	185
4.3. Le strategie di difesa	187
4.3.1 L'urlo del silenzio	189

4.3.2. La fuga in bagno: meccanismo di autoesclusione sociale?	194
--	-----

## ***CAPITOLO 5***

### ***Dalla parte degli interlocutori: adattamenti***

#### ***conversazionali degli attori sociali*** ***pag. 198***

5.1. Le strategie dell'insegnante: dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale	199
5.1.1. Quando capirsi implica "cambiare il codice"	206
5.1.2. Il non nativo protagonista della ribalta	209
5.1.3 "Posso?": il rispetto dell'altro	211
5.2. Le strategie del gruppo dei pari	213
5.3. Le strategie del mediatore interculturale	216

Allegati	219
----------	-----

Riferimenti bibliografici	228
---------------------------	-----

*A tutti coloro che hanno contribuito  
al compimento di questo lavoro*

*Con le mani*

*Con la mente*

*Con il cuore.*

## ***INTRODUZIONE***

Il presente lavoro di tesi intende focalizzare l'attenzione sulle ***prime fasi di inserimento di un bambino straniero in un contesto classe in cui sia per le insegnanti che per gli alunni questa rappresenta la prima esperienza di scambio interculturale.***

In particolare la ricerca vuole ***indagare come la presenza della diversità di cui l'alunno straniero è portatore modifichi e influenzi le dinamiche interazionali tipiche del contesto classe.***

La classe interculturale, particolare contesto in cui si assiste ad un'interazione nativo/non nativo, rappresenta un *setting* di interazione di difficile gestione, in quanto l'insegnante deve tenere sotto controllo due tipologie di interlocutori: gli allievi italiani, che quindi hanno una competenza comunicativa nella lingua di scolarizzazione da madrelingua, e gli allievi stranieri, che invece devono comprendere e gestire un input (e produrre un output) che unisce difficoltà concettuali e contenutistiche ad un veicolo linguistico dominato a livelli diversi, ma comunque inferiori a quelli dei compagni, che devono adattarsi a regole proprie della scuola e della classe a volte non conosciute, o che non sono in grado di rispettare.

Inoltre, il contesto classe è specifico anche rispetto ad altri ambiti tipici dell'interazione interculturale perché le possibilità interattive tra docente/allievi non rispecchiano necessariamente il presupposto di base della comunicazione interculturale, ovvero la negoziazione degli usi e valori della propria cultura, in quanto:

- a) l'alunno (autoctono e non) specialmente nel ciclo materno/elementare non è necessariamente cosciente degli usi e valori della cultura d'origine e sul piano della soggettività ha una possibilità di scambio molto limitata rispetto a quella del docente e del resto della classe;

b) la relazione docente/alunno (autoctono e non) si basa sull'asimmetria gerarchica di tale rapporto che non consente uno scambio paritario di significati (Fele, Orletti).

L'*idea di base* è che l'interazione parlata tra persone sia retta da norme istituzionalizzate e da ruoli formalmente stabiliti ma non sempre chi proviene dall'esterno, dunque anche da un diverso contesto culturale, può conoscere e capire.

Gli studi sull'analisi conversazionale (AC) in classe hanno messo in evidenza le regolarità che esistono nella struttura discorsiva del docente e nella distribuzioni dei turni di parola (Fele, 1999; Orletti, 2001), mettendo in risalto la discrepanza della produzione dell'insegnante rispetto a quella dell'alunno, ma soprattutto la loro diversa qualità semantica. Il docente infatti, nello scambio verbale in classe, è l'utente che possiede la capacità di iniziare, cambiare e concludere i contenuti del discorso, come di porre le domande, e ciò lo mette in una posizione di supremazia rispetto al potenziale di significati prodotti nel processo educativo.

Partendo dal presupposto secondo cui l'interazione tra il nativo e l'immigrato è *prototipicamente asimmetrica* (Orletti, 2000) e, ancora, che la figura dell'interlocutore nativo si sostanzia in una posizione di maggiore potere nella relazione con il nativo, viene da subito confermata la prima differenza di status sul terreno della competenza linguistica.

La soluzione adottata dal locutore straniero, nelle diverse situazioni comunicative, consisterà nella scelta di *strategie comunicative* che, riconoscendo le differenze di status, o meglio attribuendo all'interlocutore nativo uno status superiore, favoriscano e mantengano l'interazione, evitando o quantomeno diminuendo fraintendimenti ed "incidenti" di percorso.

Ma siamo davvero sicuri che, anche nel caso di un alunno di scuola primaria, avvenga la stessa cosa o ciò è applicabile solo agli adulti?

In un contesto istituzionale come quello della classe interculturale, la riuscita del processo comunicativo è sempre a rischio.

I rischi che si determinano nel processo comunicativo con un interlocutore “particolare” sono innanzitutto *rischi di fraintendimento*, ma anche di *comunicazione interrotta*, di trasformazione della volontà di comunicare in ostilità proprio perché l'Altro è portatore di esigenze, cultura, linguaggio diversi dalla comunità di accoglienza.

I fraintendimenti maggiori si verificano quando i due interlocutori hanno entrambi una competenza approssimativa delle regole non solo linguistiche ma, a mio avviso, soprattutto metalinguistiche o, meglio ancora, metacomunicative. Ad esempio, per quel che riguarda i *fraintendimenti relativi all'ambito della comunicazione non verbale*: il sorridere per un giapponese o per un cinese è segno di imbarazzo, non di consenso; nei paesi arabi, fissare un uomo negli occhi è segno di sfida; ancora, nello studio della *prossemica*, emerge il problema delle distanze tra corpo e corpo: la distanza del braccio teso (60 cm circa) è più facilmente riducibile nel Mediterraneo e nei paesi arabi, molto meno nell'Europa del Nord, ancor meno nei paesi asiatici.

A tal proposito, la mia ricerca si avvale dei numerosi studi che hanno indagato varie mosse interazionali che ci si aspetta sostanziare l'interazione in classe e quella tipicamente interculturale: le *riformulazioni* (Bruti 2004; Del Saz 2003; Gülich/Kotschi 1983; Rossari 1994), le *ripetizioni* in prospettiva dialogica e funzionale (Bazzanella 1996; Bamford 2000; Tannen 1989), le *riparazioni* (Kurhila 2001; Schegloff et al. 1977; Schegloff 1996) e le *formulazioni* (Garfinkel/Sacks 1970; Garafanga/Britten 2004; Heritage/Watson 1979; Orletti 2000) nell'ambito sia dell'analisi della conversazione sia della linguistica interazionale (Du Bois 2003; Ford/Fox/Thomson 2002; Ochs/Schegloff/Thompson 1996; Pekarek Doehler 2000; Schegloff 1979; Selting 2001). L'obiettivo è anche quello di individuare i principi organizzativi che regolano l'interfaccia ‘sintattico-interazionale’ dei costrutti presenti nelle sequenze in relazione alla macroorganizzazione sequenziale e rispetto al sistema di turnazione.



## **OBIETTIVI**

Il contesto in cui questa ricerca si cala e l'urgenza dei quesiti che il problema da me studiato pone alla società italiana sono dati dalla attuale realtà scolastica del Paese. Negli ultimi dieci anni, infatti, la necessità di tener conto della presenza nelle classi italiane di allievi provenienti da ambienti socioculturali e linguistici distanti tra loro, e dunque con competenza conversazionale tutta da negoziare tra lingua d'accoglienza e lingua di provenienza, ha posto nuove sfide agli studiosi: ad esempio nell'ambito dell'analisi conversazionale spinge a interrogarsi ancora sulla struttura dell'interazione in una classe di parlanti nativi e non nativi per coglierne le peculiarità.

L'analisi degli adattamenti discorsivi e conversazionali nell'interazione scolastica autoctono/non autoctono comporta una riflessione sulla costruzione dell'identità del non nativo che si realizza, viene mantenuta o trasformata dalle parti attraverso le mosse conversazionali (Orletti, 2001).

La violazione delle regole conversazionali, dovuta all'interruzione da parte di un non nativo del turno dell'insegnante con una richiesta di chiarimento, non solo è tollerata, ma viene incoraggiata coinvolgendo anche gli studenti italofoni. L'insegnante adotta quindi una strategia tipica del foreign talk, accettando una violazione delle regole tipiche della conversazione asimmetrica in contesto scolastico, che viceversa condivide con gli studenti italofoni.

La presenza di parlanti non nativi dunque destabilizza l'ordine preconstituito e la loro scarsa competenza linguistica "obbliga" l'insegnante a discostarsi dal modello interazionale tipico del contesto scolastico e ad avvicinarsi a modelli che permettano una maggiore negoziazione del significato.

Date le premesse appena delineate, gli obiettivi specifici della ricerca si configurano come segue:

- Analizzare se il presupposto di base della comunicazione interculturale, ovvero la negoziazione di usi e valori della propria cultura, venga o meno rispettato all'interno di un contesto classe in particolare con alunni di scuola primaria.
- Analizzare le interazioni in classe allo scopo generale di osservare ciò che avviene, riflettere sulle procedure discorsive messe in atto, ricavandone indicazioni, suggerimenti, spunti per comprendere rispetto a cosa l'Altro è diverso dalle rappresentazioni del Sè.
- Individuare analogie e differenze riguardo alle mosse conversazionali che intervengono in una situazione di doppia relazione asimmetrica (formulazioni, riformulazioni, riparazioni, sistema di allocazione dei turni); nello specifico, si ritiene opportuno analizzare le particolari caratteristiche che assume la *riparazione* nelle interazioni tra alunni nativi e immigrati.
- Analizzare i processi di costruzione dell'identità personale e di gruppo attraverso le risorse discorsive dell'insegnante e del gruppo dei pari (Klein, Paoletti, 2002).

Inoltre la ricerca potrà consentire di verificare alcuni aspetti più interni all'approccio conversazionale, e dare luogo a conferme o smentite di aspettative già annunciate in letteratura:

- verificare se la riuscita di un atto illocutorio (Searle, 1969) e dunque anche il tipo di atto illocutorio eseguito nel proferire un certo enunciato, viene accompagnata anche da segnali mitigatori o incrementatori;
- verificare se i fenomeni della ripetizione (Bazzanella, 1999) e dell'interruzione, strategie tipiche nella conversazione tra bambini, vengono messe in atto anche in presenza dell'alunno non nativo;
- verificare, attraverso la videoregistrazione nonché l'osservazione partecipante, quanto possa incidere l'aspetto non verbale (analisi della postura, delle relazioni nello spazio) nell'inserimento di un bambino cinese che parla poco.

**CASO DI STUDIO / Ricerca sul campo**

***L'interazione in una classe interculturale quale esempio di Altro culturale: il caso di un alunno cinese***

La decisione di focalizzare l'analisi sull'interazione con un alunno di nazionalità cinese non è casuale ma frutto di una scelta ben ponderata, legata alla peculiarità della cultura e della lingua sinofona. L'alunno cinese richiede spesso un dispendio di energie più specifico e attento ma un gruppo-classe amichevole, curioso e coeso rappresenta un buon invito alla socializzazione.

La presenza nel gruppo classe di un compagno di origine cinese, se valorizzata, contribuisce inoltre non solo ad ampliare, arricchire ed aggiornare le conoscenze degli allievi autoctoni, ma incoraggia anche la riflessione critica sulle peculiarità della cultura italiana, dandole spessore, e favorendo un apprendimento consapevole, sereno e vivace.

È stato deciso inoltre di restringere l'analisi alla scuola primaria in quanto il maggior numero di alunni stranieri è presente proprio in questo ordine di scuola con il 45%.

Le variabili fondamentali nella scelta della scuola in cui effettuare videoregistrazioni sono state tre:

- a. particolarità della cultura di provenienza (preferibilmente culture esotiche o orientali);
- b. classe scolastica alla prima esperienza sia per il gruppo dei pari che per l'insegnante;
- c. presenza del mediatore culturale.

La scelta di condurre l'indagine a Campobasso è stata fatta proprio perché si tratta di una città "alle prime armi", nel senso che sta cominciando ora a conoscere il fenomeno migratorio e perché sono quasi del tutto assenti figure professionali che favoriscano l'integrazione sociale e culturale delle persone provenienti da altre nazioni (es. il mediatore linguistico o culturale).

Il progetto è stato articolato nelle seguenti fasi:

1. raccolta dati quantitativi e statistiche relativi al territorio molisano (Assessorato Istruzione e Politiche Sociali-Regione Molise, Provveditorato agli Studi, Centri Territoriali Permanenti)
2. predisposizione ed invio della presentazione del progetto tramite e-mail e di un questionario conoscitivo alle scuole primarie della regione Molise al fine di valutare il numero preciso di alunni stranieri presenti, la provenienza etnica per individuare il campione da analizzare
3. individuazione della scuola, incontri con dirigente scolastico e docenti della classe IV per presentazione delle modalità di ricerca, individuazione di un'insegnante che ha seguito le varie fasi della ricerca.
4. fase di videoregistrazione
5. somministrazione del questionario finale alle insegnanti della classe oggetto di studio;
5. trascrizione del corpus secondo le regole dell'AC.

### **Il contesto di osservazione**

La ricerca sul campo avviene in una classe quarta di una scuola primaria di Campobasso che non ha mai avuto, prima d'ora, esperienze con alunni stranieri.

Il gruppo classe è caratterizzato da 22 alunni, le videoregistrazioni sono state effettuate in un periodo di tempo che copre quasi un intero anno scolastico (dicembre 2009 - maggio 2010).

Sono state videoregistrate 66 ore e 53 minuti.

Il lavoro si basa su una serie di videoregistrazioni, svolte sia nei momenti ricreativi e di didattica laboratoriale che durante le attività scolastiche disciplinari. L'osservazione si è concentrata sulle interazioni tra alunno cinese e insegnante, tra alunno cinese e mediatore linguistico nonché con i compagni: dall'osservazione condotta è emerso che, nei primi tre mesi di osservazione (da novembre a gennaio), il bambino era in grado di partecipare alla lezione, di comprendere le consegne dell'insegnante, di rispondere alle sue domande, aperte o chiuse, referenziali o inferenziali dando

esclusivamente risposte monosillabiche. Spesso è stato zitto oppure ha riempito il silenzio con suoni e riempitivi senza alcun significato apparente.

## **METODOLOGIA**

L'approccio metodologico utilizzato nel progetto è di tipo etnografico in quanto non fa uso di dati in forme aggregate ma piuttosto tende a privilegiare l'unicità e la particolarità di un contesto determinato. Si tratta dunque di un approccio non quantitativo e non correlazionale bensì relazionale e qualitativo. Si è scelto di condurre l'intera analisi utilizzando l'approccio della Conversation Analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) che consiste nello studio delle produzioni verbali nell'interazione tra parlanti, in cui vige l'organizzazione locale ed interazionalmente gestita dello scambio comunicativo che è dato da regole per l'alternanza dei turni di parola.

Nella tradizione antropologica ed etnografica dello studio dell'interazione in classe, l'enfasi è posta sulla presenza del ricercatore (Corsaro, 1981; Ball, 1985) nel luogo che si vuole studiare, cioè la scuola e la classe, per un periodo di tempo ampio. Sulla base di tali indicazioni, si è scelto di analizzare la situazione in qualità di osservatore partecipante.

Indispensabile l'uso della videoregistrazione quale strumento di indagine in quanto la ricchezza dell'evento comunicativo che si crea nel momento dell'interazione non può essere totalmente reso attraverso la trascrizione del parlato avvenuto tra gli interlocutori presenti in quel determinato contesto.



## **CAPITOLO I**

### **LA RICERCA IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE**

*“Cio che ci fa somigliare l'un l'altro è l'essere differenti,  
e io non posso rispettare la mia propria differenza  
se non rispettando la differenza dell'altro”  
(Bauman, 1991:235)*

Vivere in una società pluri-etnica, sempre più spazio di confine e sempre meno spazio esclusivo, rappresenta una realtà la cui complessità deve spingere noi tutti, in particolare il mondo scientifico e accademico, a ricercare quelle soluzioni in grado di ridurre il più possibile le occasioni di conflitto che, inevitabilmente, si creano.

Occuparsi dello straniero o, meglio, della relazione che l'immigrato ha con i vari interlocutori che incontra nelle diverse *situazioni sociali* (Goffman: 1959), implica l'uso di una *prospettiva interculturale*. Ciò per due ragioni principali: in primo luogo, proprio perché l'oggetto di indagine è l'incontro con una cultura altra e, in secondo luogo, in quanto tale prospettiva permette di costruire “oggetti” di ricerca non più basati sulle contrapposizioni tra gruppi culturali, intesi come “realtà omogenee”, immobili e chiuse in se stesse o, per dirla in termini luhmanniani (1984), come *sistemi chiusi*, bensì sull'analisi delle relazioni e interazioni che tali gruppi intessono nella loro quotidianità.

Il presente lavoro, che adotta tale orientamento, si caratterizza per l'uso di nozioni e teorie provenienti da vari ambiti disciplinari (sociologia, sociolinguistica, antropologia, teorie della comunicazione, filosofia del linguaggio) proprio a causa dell'estrema labilità dei confini stessi che il tema dell'intercultura pone.

Infatti, il termine “interculturale” causa non pochi problemi e, nonostante, l’ampia letteratura se ne interessi da circa venti anni, ancora oggi il termine risulta essere caratterizzato da una certa ambiguità semantica.

A tal proposito, è fondamentale soffermarsi sulle definizioni concettuali che verranno utilizzate nella trattazione di questa tesi e, in particolare, su quei termini che caratterizzano la base di partenza del concetto di intercultura.

### ***1.1. Il “traffico delle culture”***

L’espressione che l’antropologo svedese Hannerz utilizza nel suo lavoro (1992) per riflettere sul rapporto tra globale e locale, e che detta il titolo al presente paragrafo, rispecchia totalmente il quadro della società contemporanea in cui la transnazionalità delle culture, intesa anche come mobilità di persone e di idee, sembra essere ancor più accentuata dall’uso dei media elettronici, soprattutto Internet, e dalla conseguente possibilità di accedere a banche dati mondiali, di entrare a far parte di comunità virtuali, di connettersi con chiunque e in qualunque parte del mondo, senza necessariamente condividere una dimensione spazio-temporale.

Senza però dover andare troppo lontano e scomodando i nuovi mezzi di comunicazione di massa, l’incontro con l’Altro avviene in maniera casuale in ogni singolo momento della nostra esistenza.

Viaggiare in aereo e ascoltare una telefonata in russo, trovarsi di fronte ad una moschea, andare a cena in un ristorante cinese o recarsi in un pronto soccorso e trovarsi di fronte un medico magrebino sono tutti esempi di come l’Altro sia sempre accanto a noi, con le proprie peculiarità linguistiche, religiose, culinarie o somatiche.

Nel corso degli ultimi decenni, in seguito ai forti flussi migratori provenienti dai paesi dell’Africa, dall’Asia, dall’America Latina e dall’Est Europa, i vari contesti sociali e culturali italiani hanno assunto un aspetto



spiccatamente multiculturale. Uomini e donne di cultura, religione e costumi differenti si sono trovati, consapevolmente o inconsapevolmente, a interagire – non senza tensioni – come tante parti di uno stesso paesaggio.

Tale fenomeno ha assunto dimensioni talmente rilevanti da spingere l'individuo comune ad interrogarsi sull'Altro culturale e ad associargli spesso una connotazione dispregiativa, legata a circostanze di violenza, di clandestinità e di ogni forma di violazione della legge dello Stato; alla costruzione di tale immaginario hanno contribuito i media che, facendo leva sul proprio potere manipolativo (Gili, 2001), hanno partecipato, non poco, a trasformare tale fenomeno in vero e proprio problema sociale.

La “rivolta” dei cinesi a Milano<sup>1</sup>, la ragazza romena ribattezzata “la killer dell'ombrello”<sup>2</sup>, il sapone anti-immigrati<sup>3</sup> sono solo alcuni esempi di epiteti presenti nei quotidiani nazionali che, probabilmente, nel caso in cui i protagonisti fossero stati connazionali, si sarebbero espressi utilizzando termini *politically correct*<sup>4</sup>: “rivolta” sarebbe stato sostituito dal più pacifico sinonimo “protesta” così come non sarebbe stata specificata la provenienza geografica della ragazza accusata di omicidio allo scopo di far intuire al lettore che si trattava di una ragazza extracomunitaria.

Di fronte a tale realtà, diventa necessario educare all'accettazione delle differenze ed all'accoglienza delle diversità, facendo dell'intercultura uno stile di vita e cercando di eliminare l'atteggiamento di paura nei confronti del nuovo, del diverso o, semplicemente, di ciò che è oscuro. Solo attraverso la conoscenza dell'Altro si potrà riuscire ad interagire *interculturalmente*.

A sostegno di questo stile di vita, possono essere citati molti esempi di incontri culturali o di approcci positivi alla relazione con l'Altro che la storia ci offre: come non ricordare la dichiarazione del presidente americano Roosevelt al congresso delle *Daughters of the American Revolution*:

---

<sup>1</sup> La “rivolta” dei cinesi a Milano in la Repubblica, 12/04/2007

<sup>2</sup> Roma, caccia alle assassine di Vanessa. La polizia ha le loro fotografie in la Repubblica, 28/04/2007

<sup>3</sup> Il sapone anti-immigrati in la Repubblica, 27/03/2010

<sup>4</sup> Sull'uso del linguaggio politicamente corretto, si rinvia a CRISAFULLI E. (2004) ARCANGELI M., (2005).

«Ricordate sempre che tutti noi, io e voi in special modo, discendiamo da *immigrati*<sup>5</sup> e rivoluzionari» o la celebre frase "Ich bin ein Berliner" pronunciata dal presidente degli Stati Uniti d'America, John F. Kennedy, durante il proprio discorso tenuto a Rudolph Wilde Platz, di fronte al Rathaus Schöneberg, il 26 giugno 1963 mentre era in visita ufficiale alla città di Berlino Ovest. La frase tradotta in lingua italiana significa "io sono un berlinese" e fu pronunciata con l'intento di comunicare alla città e alla Germania stessa, seppur entrambe divise, una sorta di vicinanza e amicizia degli Stati Uniti dopo il sostegno dato dall'Unione Sovietica alla Germania Est nella costruzione del muro di Berlino come barriera che impedisse gli spostamenti dal blocco orientale socialista all'occidente.

Appare dunque corretta e perfettamente calzante all'attuale realtà sociale l'espressione "traffico delle culture" utilizzata da Hannerz (1992) ma è altrettanto doveroso soffermarsi sul concetto di *traffico nella cultura*. Di questo si parlerà nel paragrafo che segue.

### *1.1.1 Il concetto di cultura: i modelli e gli studi di riferimento*

Come sostiene Monceri (2006:12) "il termine *cultura* ha probabilmente fatto il suo tempo, e dovrebbe essere sostituito, visto che ormai indica cose talmente diverse tra loro [...] da non indicare di fatto più nulla".

Accettare tale proposizione significherebbe condividere un atteggiamento alquanto nichilista che rinnegherebbe una buona parte degli approcci sociologici che si sono interessati a tale concetto. Pur non condividendolo in toto, non si può negare che ci sia traffico all'interno del concetto di cultura. In effetti, sono molteplici gli ambiti accanto a cui tale termine viene collocato: cultura d'impresa, cultura industriale, cultura patriarcale, addirittura si parla di cultura del gelato, o ancora di cultura padana, solo per citare qualche esempio.

---

<sup>5</sup> Nostro corsivo.

Sebbene il ventaglio di specificazioni semantiche accostate al termine cultura sia davvero ampio, è indispensabile interpretare e sviscerare tale concetto e, pur essendo consapevoli che qualsiasi definizione data sia intrisa di semplificazioni e generalizzazioni di varia gravità, abbiamo ugualmente bisogno dell'uso di tale termine, ergo occorre esplicitare l'uso che gli si vuole attribuire.

Inoltre il fatto che esistano presso le università occidentali discipline o cattedre di *Kulturwissenschaft*, di *Cultural Studies* o, nel panorama universitario italiano, di sociologia della cultura, non indica che si possieda una universale ed indiscussa definizione di ciò che si intende quando si utilizzano i termini *Kultur*, *culture* o cultura.

Probabilmente, una sorta di accordo c'è soltanto per ciò che riguarda la definizione "ampia" del termine e cioè che cultura non viene intesa come "cultura alta" (Giddens, 1989: 28; Griswold, 1994:17), ovvero come l'insieme delle attività artistiche (canto, musica, pittura, lettura), in quanto opposta alla cultura popolare o di massa che implica uno status sociale inferiore o più basso.

Questa definizione infatti appartiene alla concezione dell'uomo comune, per il quale tale termine è sinonimo di erudizione.

Il tema della cultura rappresenta uno degli argomenti classici della tradizione sociologica e, più in generale, delle scienze sociali e, come sostiene la Griswold (1994:15), "sebbene possa essere qualcosa che è difficile da definire, è una cosa che è importante comprendere".

Fino agli ultimi anni del Settecento, prevale la concezione classica o umanistica del concetto di cultura (Sciolla, 2002) in base alla quale per cultura si intende "*quanto di meglio è stato pensato e conosciuto*" nei diversi ambiti della creatività umana: arte, letteratura, poesia e musica. Tale espressione è stata pronunciata da un pedagogo e letterato inglese, Matthew Arnold (1869) il quale riteneva che la cultura, considerata come «studio della perfezione», potesse rendere la civilizzazione più umana, restituendole «dolcezza e luce». Una definizione di cultura, quella proposta da Arnold, che

sintetizza il pensiero occidentale, almeno fino a questo periodo, e che ci fa intuire perfettamente quali fossero le caratteristiche fondamentali che le venivano attribuite: il suo valore universale, la sua "eccezionalità" (Giaccardi, 2005:20); un'attività, quella culturale, che consentiva di "coltivare" l'animo umano; una cultura che poteva essere «l'agente umanizzante che modera le conseguenze della modernizzazione» (Griswold, 1994:19).

Come sottolinea la Griswold (1994:19), Max Weber si dimostrò, in qualche modo, concorde con questa tendenza di pensiero. Nel suo saggio, *La scienza come professione* (1919), il sociologo esplicitò l'idea che mentre la scienza non poteva fornire risposte importanti per l'uomo, era invece la cultura a dare significato alle nostre vite. Da un punto di vista umanistico dunque, la cultura viene letta come qualcosa che ha a che fare con la perfezione e che si presenta, tendenzialmente, in antitesi con la società. È seguendo questo indirizzo che si è originato un modello di cultura il cui carattere di straordinarietà oltrepassa le dimensioni economiche, politiche e sociali (Griswold, 1994:21).

Nel corso del XIX secolo, in un panorama storico caratterizzato dal delinearsi dell'idea di nazione, la nascita della sociologia e dell'antropologia contribuì ad una riflessione certamente più rigorosa del concetto di cultura<sup>6</sup>.

Si deve però alla scienza che si occupa dello studio dell'uomo, delle sue caratteristiche e del suo comportamento, in particolar modo a E. B. Taylor, antropologo inglese, la formulazione di una definizione scientifica e, come ricorda Cuche (1996), il "superamento della concezione umanistica".

La cultura viene intesa come l'

“insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società”

(Taylor,1871)

Le scienze sociali vennero profondamente influenzate da tale definizione e, da quel momento in poi, chiunque si occupò di tale tematica contribuì a fornire una nuova definizione o una modifica della precedente, causando ciò che, negli anni Cinquanta del Novecento, Kroeber e Kluckhohn (1952) hanno rilevato: essi contarono oltre 160 differenti significati di cultura utilizzati nelle scienze sociali.

Tratteggiare lo sviluppo dei filoni teorici che hanno contribuito ad approdare cronologicamente alla tendenza che, negli anni Ottanta, arriva a considerare la cultura come

«un insieme variegato di modi di fare, di procedure, di rituali cui attingere, di volta in volta, a seconda delle esigenze poste dalle diverse strategie collegate con le situazioni sociali concrete»

(Crespi, 1996)

ci sembra doveroso.

Il primo ad insistere sull'importanza della cultura per l'azione sociale fu Max Weber (1904) che sottolineava una sorta di interdipendenza tra cultura e azione, ipotesi che nutre il suo pensiero e motiva le sue ricerche. Partendo dal presupposto secondo cui le nostre azioni sono il risultato dei nostri valori, che l'essere umano agisce in conformità di tali valori e che l'intera azione sociale è profondamente legata ai valori che reggono un determinato spazio sociale storico, la cultura rappresenta il terreno sul quale si sviluppano tali valori e rappresenta quindi un mezzo di coesione, riconoscenza e grandezza di un popolo<sup>7</sup>.

Interrogandosi sul perché la società mantenga un livello minimo di coesione, Émile Durkheim (1895) ritiene che ogni società si stabilisce e

---

<sup>6</sup> È tuttora in corso un dibattito tra antropologi e sociologi sul concetto di cultura (a tal proposito, si veda CRESPI, 1996).

<sup>7</sup> Nel suo studio sul rapporto tra l'etica protestante e lo spirito del capitalismo, Weber dimostra come la cultura di un popolo orienti la sua vita materiale, organizza le interazioni quotidiane e fornisca il quadro generale dello sviluppo istituzionale di tali interazioni. Studiando approfonditamente i testi dei padri protestanti, Weber arriva a comprendere lo sviluppo del capitalismo e conclude che il ruolo delle idee nello sviluppo materiale di una società è preponderante. Cfr. M. WEBER, 1904.

permane solo se si costituisce come comunità simbolica. Nel suo studio, e in quello dei suoi allievi, assumono una notevole importanza le rappresentazioni collettive, cioè insiemi di norme e credenze condivise da un gruppo sociale, sentite dagli individui come obbligatorie. Esse sono considerate da Durkheim vere e proprie istituzioni sociali che costituiscono il cemento della società, consentendo la comunicazione tra i suoi membri e mutando con il cambiamento sociale.

Marx (1867), al contrario, definisce la cultura come l'elemento sovrastrutturale necessario a mantenere l'ordine sociale derivato dalla ripartizione e proprietà dei mezzi materiali di produzione.

Nella seconda metà degli anni '40, assumendo un atteggiamento alquanto critico, gli esponenti della Scuola di Francoforte, in particolare Adorno (1982), Horkheimer (1969) e Marcuse (1999), introdussero i termini di industria culturale e cultura di massa; facendo propria la concezione illuminista di una cultura alta, la Scuola parla di industria culturale per indicare la produzione omologante di modelli culturali attraverso i media e l'industria che favorirebbero una cultura e una società massificata, ossia uniforme, senza stimoli, priva di creatività in quanto destinata a raggiungere il maggior numero di persone.

Un'altra scuola, questa volta di Chicago, che vede tra i suoi maggiori esponenti Robert Park, si è interessata all'analisi dei modelli culturali degli emigrati negli Stati Uniti e ai nuovi processi di integrazione e assimilazione: l'approccio si rifà all'idea di una cultura statica, omogeneizzata che non implica nei suoi rapporti l'ibridazione.

Le correnti funzionaliste, in particolar modo i suoi esponenti principali ravvisabili prima in Parsons e poi in Merton, profondamente influenzate dalla sociologia durkheimiana, pur con le divergenze dei casi singoli, si sono avvicinate alla cultura considerandola funzione di integrazione e di trasmissione delle norme, delle aspettative, dei ruoli e dei fini sociali. La spiegazione funzionalista dell'idea di cultura si lega al processo di

mantenimento della società. Talcott Parsons considera la cultura come uno dei sottosistemi del suo sistema generale dell'azione, il cosiddetto schema AGIL<sup>8</sup>.

Egli afferma che la cultura è costituita da sistemi strutturali o ordinati di simboli, ovvero gli oggetti dell'orientamento all'azione, da componenti interiorizzate della personalità degli individui e da modelli istituzionalizzati dei sistemi sociali (1951).

Il cambio di prospettiva riguardo la concettualizzazione della cultura rispecchia lo spostamento d'attenzione dell'analisi sociologica nei confronti di una realtà che non si considera più come data, stabile e immutabile, ma come prodotto dell'attività di interpretazione, definizione, spiegazione, circolanti nei processi di comunicazione che si realizzano negli studi sull'interazione sociale.

Con l'affermarsi della fenomenologia in sociologia, si sviluppa quella corrente definita *interazionismo simbolico*, che vede in George Herbert Mead il suo principale esponente: secondo il sociologo americano, l'interazione simbolica, intesa come scambio di segni e significati mediante le pratiche comunicative, è alla base dello sviluppo del sé e dell'interiorizzazione dell'immaginario sociale - ciò che viene definito *l'Altro generalizzato* -, ossia l'insieme dei modelli che formano la cultura in una data società (1934). Il vantaggio di un tale approccio sta nel riconoscere sia un'autonomia dell'individuo nell'interpretare i significati sia uno spazio dinamico dove la cultura viene ogni volta riformulata e condivisa attraverso le pratiche.

Sul modello dell'interazionismo simbolico si sviluppa l'approccio costruttivista di Berger e Luckmann (1966) e l'etnometodologia di Garfinkel (1967), entrambi concordi nel sostenere la percezione del reale come una costruzione sociale. Specie nel primo caso, la cultura si identifica con tutte

---

<sup>8</sup> L'assunto teorico dal quale muove la sociologia parsonsiana si sostanzia nell'acronimo AGIL, considerato uno strumento di analisi di una società e, più in generale, di un qualsiasi sistema sociale. Per sopravvivere, ogni sistema deve saper rispondere concretamente alle quattro funzioni identificate dalle quattro lettere che costituiscono l'acronimo AGIL (Adaptation, Goal attainment, Integration, Latent Pattern Maintenance).

quelle pratiche che danno forma alla conoscenza: non esiste così una realtà oggettiva ma solo una realtà percepita riflesso della cultura di appartenenza.

Profondamente influenzati dall'approccio interazionista, sono molteplici le definizioni più recenti che paragonano la cultura ad una ragnatela, ad una rete di significati continuamente riformulata dalle interazioni e dalle pratiche sociali.

A tal proposito, facendo proprio il pensiero weberiano e ritenendo l'uomo un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, Clifford Geertz (1973) si sofferma sull'*aspetto semiotico* del concetto di cultura in quanto sostiene che essa consista proprio in queste reti (1998:11).

Negli anni Ottanta Niklas Luhmann arricchisce la visione di cultura fino a qui delineata e ne sottolinea la funzione di riduzione della complessità. Il sociologo tedesco ci porta a valutare e osservare la cultura non più come sistema ma come «forma di mediazione che entra costitutivamente in tutti i complessi rapporti sia interni che esterni, dei sistemi psichici e dei sistemi sociali, nei loro processi di costante autoproduzione e autoreferenzialità» (1983:207)

Un altro approccio recente si concentra invece sull'essenza della cultura nella post-modernità: tra gli autori più attenti a questo tema vi è Zygmunt Bauman (2000), il quale critica la cultura contemporanea come schiava del consumo e dell'immagine. Altri approcci che si richiamano a questo tipo di analisi sono gli studi altrettanto noti di Appadurai (2001), il quale sottolinea il ruolo delle informazioni, e di Jean Baudrillard (1976), che si concentra soprattutto sul valore delle immagini.

Gli sviluppi più recenti della scienze sociali in relazione alle trasformazioni politico-economiche degli ultimi decenni, in particolar modo all'avvento della globalizzazione, hanno comportato ulteriori considerazioni sul concetto di cultura.

Riprendendo la metafora reticolare, l'antropologo Ulf Hannerz ritiene che "una cultura è una struttura di significato che viaggia su reti di comunicazione non localizzate in singoli territori" e, ancora, che "in quanto



sistemi collettivi di significati, le culture appartengono innanzitutto alle relazioni sociali e ai network di tali relazioni. Appartengono ai luoghi solo indirettamente e senza una necessità logica” (1998). A differenza di Geertz che evidenzia l’aspetto interpretativo-ermeneutico della concezione culturale, Hannerz preferisce far emergere l’aspetto prettamente relazionale.

Il punto cruciale del suo approccio, come di altri, quali Robertson (1992) e Castells (1996), è il rifiuto sia della visione critica dell’imperialismo culturale in cui gli effetti della globalizzazione culturale ricadono a cascata nei vari contesti locali omologandoli, sia della visione, spesso normativa, del particolarismo che vede nel sorgere di specificità culturali una forma di reazione agli effetti di una cultura mondiale.

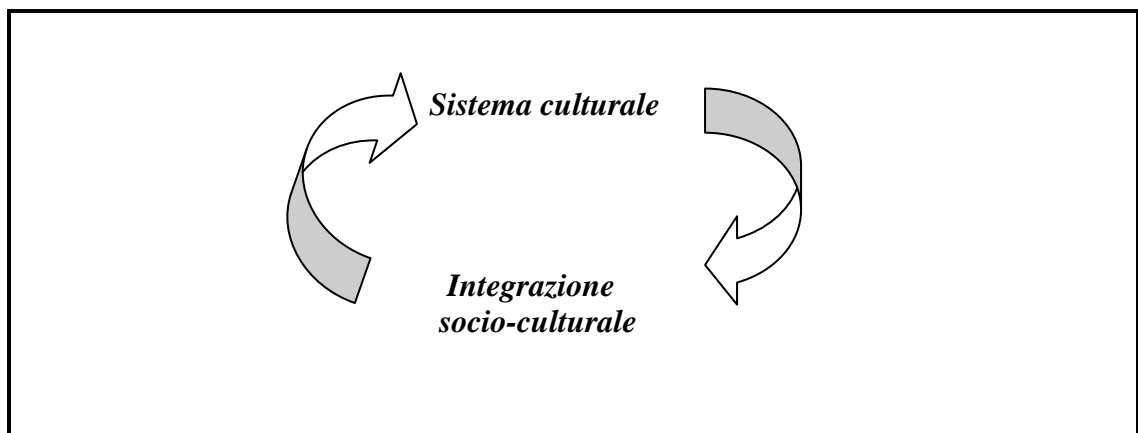
Una delle definizioni più recenti di cultura è invece attribuibile a Seyla Benhabib (2002), la quale si sofferma sull’aspetto negoziale di tale concetto, legato alla dimensione identitaria:

«La cultura è una costruzione narrativa condivisa, contestata e negoziata [...] Cultura è diventato sinonimo di identità, un marcatore e un differenziatore di identità. Naturalmente la cultura è sempre stata un marcatore della distinzione. Quello che c’è di nuovo è che i gruppi che si formano ora intorno a questi marcatori di identità chiedono allo stato e alle sue agenzie riconoscimento legale e assegnazione di risorse per preservare e proteggere le loro specificità culturali»

Individuare una definizione teorica del concetto di cultura che possa essere applicato al contesto odierno si rivela un’impresa alquanto ardua. A tal proposito, Margareth Archer sviluppa una concezione sociologica della cultura in termini morfogenetici (1997) che prende le distanze dalle visioni unidimensionali le quali attribuiscono importanza talvolta alla dimensione dell’azione e dell’interazione, talvolta a quella della cultura intesa come struttura. Archer, infatti, sostiene, che questi due piani, pur essendo entrambi necessari allo studio della cultura, debbano costituire due sfere da tenere debitamente separate nonostante siano così *complettamente* connesse l’una

all'altra. L'espedito metodologico utilizzato dalla sociologa inglese si concretizza nell'introduzione dei concetti di *sistema culturale*, inteso come l'insieme di proposizioni e formulazioni culturali, vere o false, condivise dagli attori di una determinata società in un dato momento, cristallizzatesi nel tempo, ma che non esauriscono l'insieme dei significati possibili, e di *integrazione socio-culturale*, ovvero le reti di interazioni tra singoli individui o gruppi basata sullo scambio di molteplici significati. Da ciò scaturisce l'idea che cultura (= sistema culturale) e azione (= integrazione socio-culturale) operino sulla base di processi morfogenetici, cioè secondo sequenze temporali diverse, che possono generare cambiamenti innovativi o processi di morfostasi, i quali invece tendono alla conservazione dell'ordine costituito.

Tale processo assume una connotazione circolare in quanto il sistema culturale anticipa l'azione socio-culturale e, a sua volta, quest'ultima, anticipa le condizioni che daranno luogo a trasformazioni del sistema culturale.



Archer ritiene che non si possa elaborare una concezione troppo unitaria del termine cultura per due ordini di ragione: innanzitutto, poiché si cadrebbe nell'errore di imporre una uniformità artificiosa a ciò che è difforme, contraddittorio, ibrido e, in secondo luogo, perchè i due piani del sistema nonché gli attori che contribuiscono a sostenerlo e modificarlo risulterebbero indistinti. Se si accettasse tale concezione, le conseguenze sarebbero la mistificazione della cultura intesa come imposizione di un'unità estrinseca, la riduzione della cultura alla sua funzione (integrazione, mantenimento

dell'ordine sociale), lo schiacciamento dei soggetti da parte del sistema, nonché l'annullamento del potenziale innovativo degli attori.

Riconoscendo questi tipi di errori e consapevoli della problematicità che pone qualsiasi definizione del concetto di cultura, si ritiene necessario intendere il termine non come qualcosa di statico e chiuso bensì come qualcosa di provvisorio ed aperto all'inclusione di nuovi elementi, che possa essere sempre soggetto a processi di costruzione e decostruzione; potremo definire la cultura quindi come un'*apertura di sensi* che trova "nella diversità [...] le caratteristiche del nostro tempo" (Russo, 2005:16).

### *1.1.2 Identità o diversità culturale? La visione dell'Altro*

L'interrogativo che titola questo paragrafo sottolinea perfettamente il punto di vista scientifico accademico al centro di una vera e propria *querelle* tra le posizioni espressamente contrarie al concetto di identità (Remotti, 1996) e le teorizzazioni a favore<sup>9</sup>. Una ricerca come questa, condotta in prospettiva interculturale, comporta, in primo luogo, una rivisitazione ed una completa rielaborazione del concetto classico di identità. Come sottolinea Giddens, infatti, esso può combinare una varietà di approcci che si sostanziano "nella nozione che le persone hanno di se stesse e di ciò che per loro è significativo" (1989:35). L'introduzione dell'idea di interculturalità nelle scienze sociali modifica "radicalmente l'orizzonte teorico entro il quale anche il concetto di identità individuale deve essere ripensato" (Monceri, 2003:109). Se, infatti, in una qualsiasi relazione gerarchica tra persone o gruppi, l'identità rappresenta quell'insieme di caratteri culturali e naturali che contraddistinguono una data persona o un dato gruppo da tutti gli altri in

---

<sup>9</sup> Si segnala un'abbondante letteratura sul tema dell'identità e della diversità nelle sue varie sfaccettature: a livello storico Viola, 2004 e Di Ciommo, 2005; da un punto di vista antropologico Remotti, 2006, Lévi-Strauss, 2003 e Bettini, 2005; in chiave prettamente sociologica Crespi, 2004, Ruspini, 2003, Chemotti, 2004 e D'Andrea, 2005, Morin, 2003. In prospettiva interculturale, Cesareo, 2004, Fouad Allam, Martiniello e Tosolini, 2004, Cervini, Daviddi e Zorzan, 2004, De Vita, Berti e Nasi, 2004, Aletti e Rossi, 2004, Paoletti, 2005, Benhabib, 2005, Maalouf, 2005, Fucecchi e Nanni, 2005, Monceri, 2006a e 2006b.

ragione di uno scarto, di un limite, di un'esclusione, nell'orizzonte interculturale essa assume un carattere *fluida* (Bauman, 2002), mobile, perennemente aperto e che ha la sua ragion d'essere nell'inclusione e nella fusione di elementi anche profondamente differenti. L'identità, concetto chiave dell'approccio dell'interazionismo simbolico, definita anche *sensu del sé*, "viene prodotta dalle interazioni con altri e richiede la conferma degli altri; il sé cerca di proiettare un certo insieme di significati su coloro con cui interagisce e, a sua volta, cerca di interpretare i significati costruiti dai partner nell'interazione" (Griswold, 1994:81). "L'identità è formata da processi sociali; una volta cristallizzata, viene mantenuta, modificata o anche rimodellata dalle relazioni sociali" (Berger e Luckmann, 1966:235).

Si ritiene, pertanto, che il concetto di identità non possa prescindere dalla relazione con l'Altro e dal "flusso caleidoscopico" (Whorf, 1956) dei significati che gli attori sociali, coinvolti in un'interazione, condividono anzitutto attraverso le produzioni linguistiche.

A tal proposito, si preferisce parlare di *tipi di identità* (Berger e Luckmann, 1966:236) o, semplicemente utilizzare il plurale di tale sostantivo; ciò scaturisce dal fatto che, accanto a tale concetto, possono essere affiancate varie specificazioni (identità di genere o sessuali, identità etniche, identità religiose, etc.).

Allo scopo di distanziarsi da una posizione universalista (Geertz, 2001:57-85) e cercare di non fossilizzarsi sulla dimensione del relativismo culturale (Benedict, 1934) che cade nell'errore di assolutizzare le differenze, trasformandole in categorie universali, si ritiene che l'esperienza dell'identità avvenga sempre "rispetto a" qualcuno o qualcosa, che è "in relazione con esso". "Identità [...] non è segno di isolamento bensì di rapporto" (Fabris in Monceri, 2006:20) perché essa esprime sempre un rapporto con l'altro.

Nell'incontro tra culture ciò che emerge non è tanto l'aspetto identitario, bensì quello differenziale; in anni recenti, Donati (1998) sottolinea il costituirsi dell'identità sociale come "negazione del proprio opposto o del diverso". Inoltre, come sottolinea Monceri (2006:55), "la diversità è la

percezione da parte di un dato individuo che si dà uno scarto fra le informazioni a sua disposizione e quelle di cui egli ritiene siano in possesso altri interattori. Tale scarto deve essere inteso non solo in senso quantitativo, come differenza nel numero delle informazioni a disposizione di ciascuno, ma anche in senso qualitativo, come differenza fra i modelli interpretativi da cui tali informazioni derivano”.

A tal proposito, Bennet (1993) definisce “identità marginale” la posizione di chi si trova al di fuori dei naturali confini, ovvero la posizione dello straniero, dell’immigrato. Colui che sperimenta un’incongruenza tra il sistema culturale della comunità da cui proviene e quella della società di arrivo è l’*uomo marginale*<sup>10</sup> (Sciolla, 2002:24).

Dalle concezioni fin qui esposte, possiamo estrapolare l’idea in base alla quale la prima cosa che esperiscono i soggetti appartenenti a culture diverse nelle prime fasi dell’incontro è proprio la diversità. Quando ci troviamo per strada e un turista ci chiede delle informazioni, deduciamo da una serie di elementi quali l’uso di un diverso codice linguistico, il vestiario, i tratti somatici che il nostro interlocutore è portatore di diversità, quanto meno rispetto alla cultura target o di arrivo, e non di identità.

Non si può dunque negare la presenza di diversità ma si possono limitare i rischi che questa potrebbe causare allo status quo attraverso l’elaborazione di categorie o tipizzazioni (Berger e Luckmann, 1966).

Il processo di categorizzazione indica quel particolare metodo cognitivo che ci permette di “organizzare il mondo identificando e classificando singoli stimoli come membri di un raggruppamento più ampio” (Fiske e Taylor, 1991). Sulla base di questo approccio psicologico, viene sviluppato il concetto di *categorizzazione sociale* in base al quale si percepisce un altro individuo “non come unico e particolare, ma come

---

<sup>10</sup> Il testo di William Thomas e Florian Znaniecki, *Il contadino polacco in Europa e in America* (1920), rappresenta lo studio inaugurale di un filone sociologico estremamente importante. Thomas anticipa la teoria dell’*uomo marginale* che viene poi ripresa e sviluppata successivamente da Robert E. Park, il quale osserva che trovarsi ai margini di due culture, senza riuscire a riconoscersi pienamente in alcuna, predispone una condizione favorevole alla devianza sociale.

membro di qualche tipo di categoria sociale (uno studente, un extracomunitario) o di un gruppo di persone di cui condivide alcune caratteristiche fisiche (il colore della pelle, il genere, l'età)" (Mucchi Faina, 2006:20). Le *impressioni* (Goffman, 1959) dell'Altro che l'individuo si crea nell'incontro scaturiscono da quelli che sono "gli aspetti più evidenti e difficilmente manipolabili della facciata personale" (Gili in Monceri e Gili, 2009:20).

La creazione di categorie e tipizzazioni subisce una crescita esponenziale quando l'incontro avviene con persone appartenenti all'*outgroup*: rientra perfettamente in tale cornice la figura dello straniero, dell'immigrato, dell'extracomunitario.

La figura dell'Altro ha accompagnato il pensiero sociologico di importanti autori come Sombart, Simmel, Park, Wood, Schütz, Elias, Bauman e Bennet. Seppur caratterizzati da un diverso approccio, questi autori fanno emergere dai loro scritti quella sensazione di insicurezza e di inspiegabile diffidenza che caratterizza la relazione con l'altro. Pur scrivendo in periodi di tempo diversi, questi grandi sociologi e teorici tendevano a sottolineare che, nelle società da loro prese in considerazione, non c'era spazio per lo straniero se non come figura nuova, ma soprattutto *diversa* che andava ad inserirsi in un apparato sociale preesistente. Le società moderne e post-moderne del secolo scorso erano caratterizzate da un'effettiva difficoltà a riconoscere le diversità dell'altro in quanto tali, senza che queste venissero giudicate o messe in discussione dal gruppo sociale già radicato in un determinato territorio; si determinava così la cosiddetta *chiusura di gruppo* (Giddens, 1995), ovvero si delineava un *confine* dall'*outgroup*. Gli studi e le ricerche sociologiche di Elias (2004) sottolineano la concezione comune della società presa in analisi, la quale spingeva l'individuo radicatosi, o addirittura l'intera comunità, a confondere il significato di diversità con quello di inferiorità; l'altro era inferiore perché straniero. Sombart (1916) si è concentrato sulla visione dell'imprenditore considerato come straniero; tale figura, provenendo dall'*altrove*, incarnava la parte sociale che, attraverso la sua opera lavorativa,

doveva mettere in atto un processo di cambiamento sociale ed economico. Identificare nella figura dell'imprenditore, promotore del cambiamento sociale ed economico, lo straniero rappresenta una considerazione del tutto nuova per la società di inizio secolo. Nonostante sia stato, insieme a Sombart, uno dei primi sociologi ad analizzare la figura dell'altro, Simmel (1908) non considerò lo straniero come parte sociale che dovesse dar vita allo sviluppo economico, generando un processo di mutamento sociale, ma si impegnò a comprendere i meccanismi attraverso i quali nascono le relazioni sociali in una comunità. Nei suoi studi egli si riferì alla classica figura dell'ebreo come commerciante che media tra mondi differenti. L'essere straniero, come Simmel aveva compreso ad inizio secolo, "significa che il soggetto lontano è vicino" (1908, trad. it.1989:582).

Un altro sociologo classico, Ferdinand Tönnies, definisce il sistema sociale moderno come una società costruita da *stranieri*, opposta alla comunità (Tönnies, 1979); anche Schütz si occupa di tale questione, considerando la prospettiva soggettiva del migrante e offrendo una serie di spunti rilevanti per i problemi legati alla comprensione dell'Altro.

Limitandosi all'analisi delle migrazioni fra le moderne società occidentali, il sociologo austriaco ritiene che la società sia inevitabilmente definita in contrasto con gli Altri, "come se non si presentasse alcun problema di comprensione all'interno della stessa società ospitante" (Shimada, 2006:219). Schütz si riferisce ad un codice di significato indiscutibile (Sinnwelt), interiorizzato e condiviso da tutti i membri della società.

Shimada (2006:220) sofferma l'attenzione su questo assunto poiché ritiene che tale errore venga ripetuto continuamente nella letteratura contemporanea mainstream sull'interculturalità: "siamo indotti a credere che la comprensione venga realizzata senza alcuno sforzo entro una cultura data, laddove l'interazione interculturale inevitabilmente condurrebbe a problemi" (Shimada, 2006:220).

In effetti, è un mero postulato credere che possiamo comprendere un'altra persona. Come sottolinea Hahn (1994:145), diamo per scontato che la

comprensione come tale sia possibile, sebbene non possiamo mai avere la certezza di che cosa il nostro partner comunicativo realmente pensi.

Una siffatta analisi conduce all'idea secondo cui l'Altro e il Sé interagiscono costituendo il fenomeno della differenza culturale, reciprocamente appropriandosi l'uno dell'altro.

Un assunto del genere viene sintetizzato perfettamente dall'espressione *medietà* o *in-between* (Bachmann-Medick, 1994; Bhabha, 1994; Fuchs, 1997, Shimada, 1994): tale locuzione indica "l'essere-fra", ovvero la concezione tipica dell'altro, del diverso, dello straniero che, trovandosi in una nuova situazione culturale, non è parte né del nuovo né del vecchio contesto.

Il ruolo che il limite, il confine, linguistico, geografico o politico che sia, svolge all'interno di una cultura è "evidenziare e rendere esplicite le differenze" (Zanini, 1997:50); in una situazione di incontro con l'Altro<sup>11</sup>, il concetto di confine viene messo in crisi: diminuisce e, addirittura, sparisce, contribuendo a ridurre il nostro grado di comprensione della realtà e, dunque di comprensione con l'Altro, e ad aumentare la nostra vulnerabilità.

### *1.1.3 Modelli relazionali della cultura*

Oltre alla pluralità di differenze e l'innegabile potere delle identità che costituiscono l'incontro tra due o più portatori di sistemi culturali, in ogni cultura è presente una caratteristica che si concretizza nell'*umanità* e, in particolar modo, "la forza di una cultura sta nella capacità di relazionarsi continuamente con l'Altro" (Belardinelli in Monceri e Gili, 2009:69).

L'interazione con un individuo appartenente ad un sistema culturale diverso da quello originario non può non tener conto del sistema di riferimento valoriale (Hymes, 1972; Zuanelli Sonino, 1981) di cui lui è portatore.

---

<sup>11</sup> Secondo la definizione proposta da Simmel, quando uno straniero giunge in un determinato ambito, produce al suo interno un processo di disorganizzazione non solo culturale ma anche spaziale.



A tal proposito, riprendendo Parsons (1951) e applicando alle differenze tra culture l'alternativa tra orientamento all'ego *vs* orientamento alla collettività, Triandis (1995, 2003), propone una contrapposizione tra culture orientate individualisticamente e culture orientate collettivisticamente: le prime sono caratterizzate da un orientamento che pone l'individuo al centro degli interessi e delle finalità del sistema sociale (si tratta di un elemento tipico della modernità occidentale e riscontrabile in Europa e nell'America settentrionale), mentre in quelle di tipo collettivista il punto centrale dell'identità personale è rappresentata dall'appartenenza al gruppo socio-culturale (ne sono esempi le culture asiatiche e latino-americane).

La tabella, di seguito riportata, esemplifica le due tipologie di *sindrome* (Triandis, 1996) individualista e collettivista:

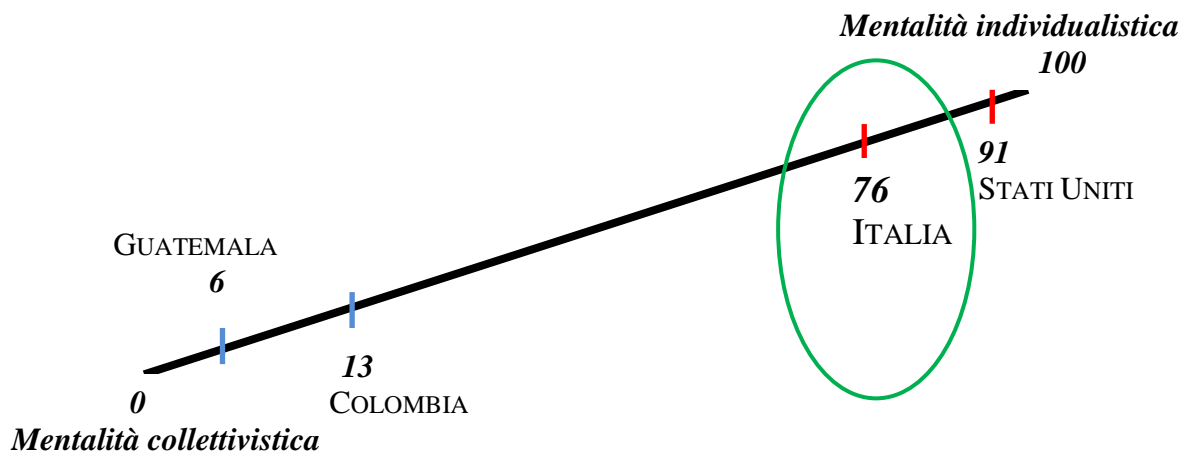
<b>CULTURE INDIVIDUALISTE</b>	<b>CULTURE COLLETTIVISTE</b>
<b>Riferimento al Sé (individuo)</b>	<b>Riferimento al Noi (gruppo)</b>
<b>Priorità agli obiettivi individuali</b>	<b>Priorità agli obiettivi del gruppo</b>
<b>Comportamento basato sugli atteggiamenti individuali</b>	<b>Comportamento basato sulle norme del gruppo</b>
<b>Rapporti sociali basati sui propri bisogni individuali</b>	<b>Rapporti sociali basati sulla comunanza di intenti</b>

Una ricerca condotta da Fons Trompenaars (1994) sul comportamento dei manager conferma l'orientamento più individualista per canadesi, statunitensi e norvegesi, mentre posiziona all'estremo opposto del continuum kuwaitiani e nepalesi.

Hofstede<sup>12</sup> (1980) ritiene inoltre che l'effetto di alcune variabili sociologiche classiche, come la crescita della popolazione, le radici storiche o

<sup>12</sup> Tra la fine degli anni '60 e la metà degli anni '70, un ricercatore olandese, Geert Hofstede, effettuò una serie di indagini per conto di una società multinazionale al fine di individuare il peso delle differenze culturali nella gestione delle organizzazioni. Il campione dell'indagine principale fu di 160

la ricchezza nazionale, possano influenzare l'orientamento culturale dei gruppi di riferimento da collettivista ad individualista; in realtà, ciò non si è dimostrato vero per le cosiddette "tigri asiatiche" (Castiglioni, 2009:91), ovvero Giappone, Cina, Corea del Sud, Taiwan, Hong Kong e Singapore, per le quali, nonostante il processo di industrializzazione, il valore del collettivismo è rimasto intatto. La maggior parte della popolazione mondiale (Asia, Africa, Medio Oriente, America Centrale e del Sud) risulta essere tendenzialmente collettivista e solo un terzo vive in paesi a tendenza individualistica (Europa nordoccidentale e Nord America, Australia e Nuova Zelanda).



La scala di Hofstede (2003) va da zero, che indica una totale orientamento collettivista, a cento, completa mentalità individualista; come è evidente dalla figura sopra riportata, l'Italia si colloca tra i paesi con alte punte di individualismo. Il valore massimo è 91 e viene raggiunto dagli Stati Uniti; la Danimarca totalizza un punteggio pari a 74, seguita dal Belgio a quota 75. I paesi che invece presentano i più alti valori di collettivismo sono il Guatemala (6), la Colombia (13), l'Indonesia (14), il Costa Rica (15) e il Perù (16).

---

mila persone e il questionario fu tradotto in ben 18 lingue. Per ulteriori approfondimenti HOFSTEDE, 1980.

Oltre alla dimensione dicotomica individualismo/collettivismo, Hofstede(1980) individuò altre tre dimensioni culturali fondamentali per classificare le distanze culturali intergruppi: la sua ipotesi di base era che maggiori erano le differenze tra due gruppi riguardo alle quattro dimensioni e maggiore sarebbe stata la distanza culturale tra loro. Di seguito, si elencano le ulteriori dimensioni culturali individuate dal ricercatore olandese:

a) controllo dell'incertezza o *Uncertainty Avoidance* (UA): indica il modo in cui le diverse culture affrontano il problema dell'incertezza. Nelle società in cui il controllo dell'incertezza è debole, i membri tendono a sentirsi in uno stato di relativa sicurezza e, di conseguenza, sono ben disposti alla relazione con l'altro e più fiduciosi. Le società nelle quali invece tale problema è avvertito in maniera forte sono meno tolleranti verso la diversità, necessitano di regole precise e formalizzate e si caratterizzano per un alto grado di ansietà che si esprime attraverso nervosismo e aggressività;

b) distanza gerarchica o *Power Distance* (PD): indica il livello in base al quale le varie culture ammettono le differenze di potere e di status all'interno della società. Nelle culture caratterizzate da forte distanza gerarchica le persone ammettono le differenze di status più che nelle culture a bassa distanza gerarchica.

c) Mascolinità o *Masculinity* (M): indica il modo in cui le diverse culture considerano le differenze di genere; in alcune società, infatti, i ruoli sessuali sono nettamente differenziati, assolutamente non interscambiabili, e, ovviamente, le aspettative nei confronti di maschi e femmine sono ben distinte.

In tempi più recenti, Schwartz (1999, 2004) ha proposto un'interpretazione della *distanza culturale* in termini di distanza valoriale.

Sappiamo bene che i valori orientano i comportamenti delle persone; essi sono alla base di attitudini, credenze, opinioni (Kluckhohn, 1959; Rokeach, 1973): rappresentano ancora l'inclinazione di una persona verso una scelta e raffigurano più di un'attitudine perché spesso ne sono la base, come sostiene Rokeach (1968), con cui Cohen (1978) e Hallman (1997) sembrano

essere d'accordo poiché ritengono che avere un valore specifico significa avere una propensione ad agire in un determinato modo. Nonostante in letteratura ci siano stati autori che hanno sviluppato orientamenti valoriali per la comprensione delle differenze tra le culture (Kluckhohn e Strodbeck, 1961)<sup>13</sup>, Schwartz elabora una mappa (Co-plot) di ben 67 gruppi nazionali che individua rispetto a sette orientamenti culturali strutturati lungo le seguenti tre dimensioni:

a) orientamento circa la relazione tra l'individuo e il gruppo che si realizza attraverso i due poli dell'*inquadramento* (embeddedness), più specifico di quelle culture che si identificano con il gruppo e con la collettività, e dell'*autonomia*, situazione tipica di quelle società in cui i membri vengono visti come individui autonomi; a sua volta, Schwartz distingue l'*autonomia intellettuale* che tra i valori di riferimento ha l'apertura mentale, la creatività e la curiosità, da quella *affettiva*, che fa riferimento a valori quali il piacere.

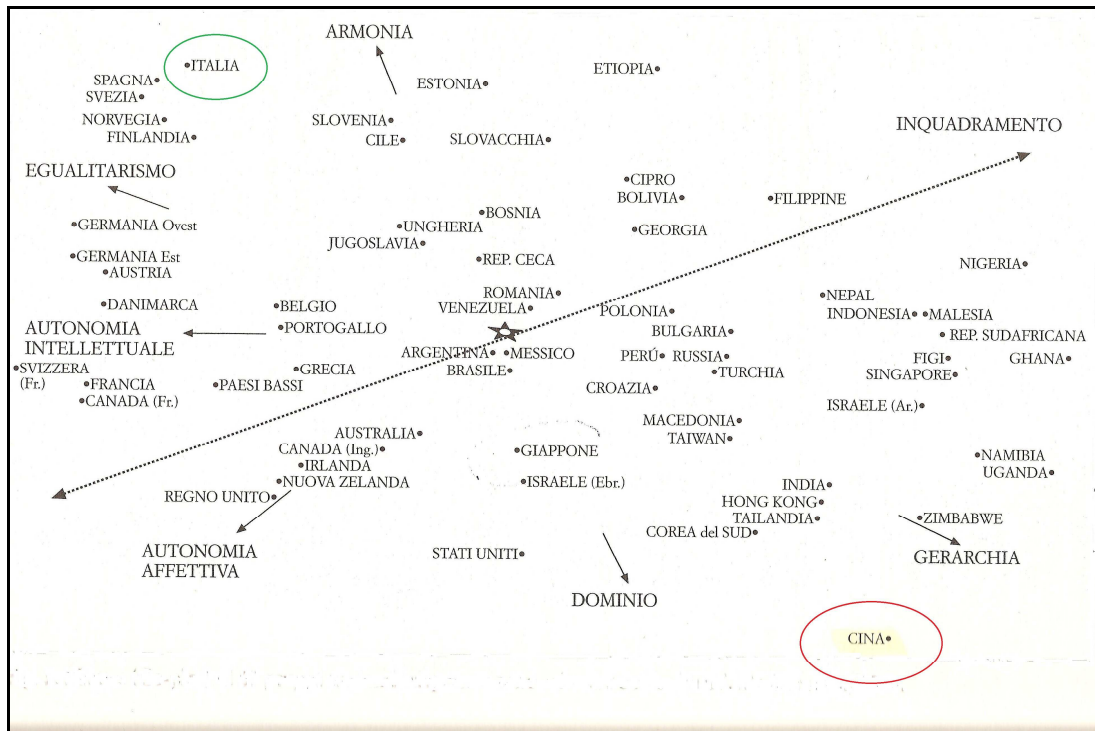
b) orientamento circa la distribuzione del potere, dell'autorità e delle risorse che considera quali poli di tale dimensione la *gerarchia*, che fa riferimento a valori quali il potere, l'autorità, l'umiltà e la ricchezza, e l'*egualitarismo* che si basa sui valori di uguaglianza, giustizia sociale, responsabilità, aiuto e onestà.

c) l'orientamento rispetto alla relazione tra uomo e ambiente naturale e sociale che si concretizza nei due poli del *dominio* e dell'*armonia*; i valori di riferimento del primo sono l'ambizione, il successo, l'audacia e la competenza, mentre quelli che identificano l'armonia consistono nella pace, nell'unione con la natura e nella protezione dell'ambiente.

Di seguito, si riporta la mappa (Co-plot) dei 67 gruppi nazionali ideata da Schwartz (2004):

---

<sup>13</sup> Grazie alle loro ricerche su gruppi culturali sia nazionali che etnoculturali, Kluckhohn e Strodbeck sviluppano cinque orientamenti valoriali per la comprensione delle culture: a) la relazione degli individui con l'ambiente naturale; b) la concezione di tempo; c) la concezione della natura umana; d) la concezione di attività; e) la natura delle relazioni interpersonali. Per approfondimenti, cfr. KLUCKHOHN e STRODBECK, 1961.



Per un'interpretazione chiara della mappa sopra riportata, è indispensabile sottolineare che più una nazione è spostata verso l'alto a destra, maggiore sarà l'enfasi culturale sull'inquadramento rispetto alle altre, mentre più una nazione è spostata verso il basso a sinistra, minore sarà l'enfasi sull'inquadramento. La mappa spaziale individua sette raggruppamenti culturali significativi in cui si collocano diverse aree del mondo: al centro vengono raggruppati i paesi dell'America Latina che sono caratterizzati da un uso moderato di tutte le sette categorie culturali rappresentate; all'estrema sinistra, si collocano invece i paesi dell'Europa occidentale, i quali totalizzano un punteggio molto elevato in egualitarismo, armonia ed autonomia intellettuale. Si noti che l'Italia, appartenente a tale raggruppamento, presenta un punteggio più elevato in armonia rispetto alle altre nazioni europee e si colloca in una posizione perfettamente equidistante dai valori dell'armonia e dell'egualitarismo. I paesi del Sud-Est asiatico occupano una posizione che va dal centro basso all'estrema destra, mostrando valori alti in inquadramento e gerarchia, moderatamente alti in dominio, moderatamente bassi in autonomia affettiva, intellettuale e armonia, e molto bassi in egualitarismo. Da notare la

collocazione della Cina nell'estremità bassa a destra, in posizione opposta rispetto a quella occupata dall'Italia.

Ne consegue che più un sistema culturale è lontano o distante, maggiore sarà la tendenza ad utilizzare rappresentazioni stereotipiche, schemi semplificati e spesso distorti che, non di rado, sfociano nel pregiudizio vero e proprio (Allport, 1954; Tajfel, 1981; Stephan & Stephan, 1996; Mazzara, 1997; Stangor, 2000; Glick e Fiske, 2001; Pickering, 2001; Van Dijk, 2004).

#### *1.1.4. Cultura come comunicazione*

«La comunicazione tra persone di diversa cultura è raramente un incontro tra individui *neutri*, senza retroterra, che si percepiscono reciprocamente con occhi ingenui come entità isolate: più spesso il contatto avviene nella consapevolezza della diversa appartenenza e tale appartenenza è spesso - almeno in parte - già connotata» (Mucchi Faina, 2006:19).

Donati (2006), ripreso da Gili (2009:29), sottolinea come il rapporto tra comunicazione e cultura agisca sempre in entrambe le direzioni, nonostante l'una possa essere, a seconda dei casi e delle situazioni, più forte e marcata dell'altra. Negli incontri interpersonali, la cultura di cui si è portatori costituisce un particolare contesto di comunicazione che necessita continuamente di essere negoziato.

La letteratura si è ampiamente occupata del rapporto tra la cultura e i processi comunicativi (Carbaugh, 1994; Hall, 1992; Martin, Nakayama, 1999; Pearce, 1994). Le forme di comunicazione, infatti, altro non sono che forme culturali che orientano la comunicazione e, conseguentemente, contribuiscono a strutturarla. Ciò che fonda una cultura comune che funga da collante sociale è la *comunicazione*, o meglio il linguaggio sottoforma di interazione comunicativa. In tale frase c'è l'essenza dell'opera habermasiana dell'agire comunicativo (1981) che rappresenta, nel panorama sociologico contemporaneo, il tentativo di fondare una teoria razionale della società il cui scopo consiste nel presentare l'emancipazione umana all'interno di una prassi

comunicativa. Come sottolinea Bartholini (2000:106), “il compito che Habermas si propone di portare avanti è quello di trasformare la razionalità materialistico-dialettica, invischiata ad oltranza nei processi della reificazione, in una razionalità procedurale inverteata nella prassi comunicativa”.

Habermas introduce il linguaggio quale orizzonte possibile di senso e Belardinelli (1988:138) sottolinea come «il tramonto del cosiddetto paradigma di coscienza e il conseguente passaggio al paradigma della comunicazione viene spiegato [...] come l'esito di un processo di evoluzione sociale».

L'oggetto privilegiato della riflessione sociologica diventa dunque il linguaggio ed il paradigma culturale delle società contemporanee da strumentale diventa comunicativo, da soggettocentrico si trasforma in relazionale.

Il linguaggio, verbale e non verbale che sia, rappresenta lo strumento, l'*oggetto culturale* (Griswold, 1986, 1994, trad.it. 1997:26), che ci permette di instaurare concretamente una relazione in cui tale “legame non elimina le differenze e, al contempo, le differenze non si trasformano in contrapposizioni” (Fabris, 2006). In questo modo si riesce a creare uno spazio condiviso in comune.

Secondo una buona parte della letteratura di riferimento (Adler, 1997; Kim, 2001; Onwumehili et al., 2003; Smith, 1999; Sparrow, 2000; Tang, 1994; Todd – Mancillas, 2000; Yamada, Singelis, 1999; Yoshikawa, 1987), l'interazione, il dialogo, porterebbero alla costruzione di un'identità culturale congiunta, detta anche identità multiculturale perché la cosiddetta identità monoculturale andrebbe in crisi attraverso la comunicazione.

Hall (1996, trad.it. 2001:11) ritiene che «la comunicazione costituisce il cuore della vita e della cultura stessa»; l'accento sulla loro stretta interconnessione è ravvisabile nelle seguenti posizioni:

a) la cultura, considerata come un insieme di segni dotati di significato, si esprime nelle pratiche comunicative; infatti le manifestazioni culturali sono caratterizzate da atti di comunicazione (riti, simboli, rappresentazioni

collettive). Facendo ciò, dunque, la comunicazione contribuisce a dare visibilità alla cultura e, contemporaneamente, contribuisce a definirla;

b) la cultura sopravvive se è comunicata e, come si è detto in a), essa viene trasmessa attraverso le pratiche comunicative che si svolgono tra gli attori sociali. Tale trasmissione avviene innanzitutto attraverso l'apprendimento del codice, dunque della lingua, poi attraverso le modalità verbali e non verbali di esprimere approvazione o disapprovazione, successivamente attraverso la capacità di definire le situazioni sociali e i comportamenti corretti da assumere in tali situazioni con le eventuali relative sanzioni, più in generale, la cultura viene trasmessa attraverso modelli condivisi sia nell'*interazione faccia a faccia* che in quella *mediata* e, ancora, nell'*interazione quasi mediata* (Thompson, 1995).

In questo lavoro ci occuperemo delle interazioni appartenenti al primo tipo.

Gli ambiti entro i quali avviene il processo di trasmissione culturale sono quelli legati alla socializzazione (Berger e Luckmann, 1969:179), primaria e secondaria, e al rapporto con le istituzioni o agenzie di socializzazione.

### ***1.2. Quando incontro vuol dire comunicazione interculturale***

Appurato che la cultura si sostanzia fundamentalmente in comunicazione e che “la realtà della vita quotidiana mi si presenta come un mondo intersoggettivo, un mondo che io condivido con altri [...], anzi io non posso esistere in questo mondo oggettivo senza interagire e comunicare continuamente con altri” (Berger e Luckmann, 1969), l'incontro con colui che è appartenente ad un'altra cultura si sostanzia principalmente nelle occasioni cosiddette di scambio o meglio di *comunicazione interculturale*, una disciplina in forte sviluppo, soprattutto per gli innumerevoli spunti che riesce ad offrire ad altri campi di ricerca.



Gli studi di comunicazione interculturale propriamente detti si sono sviluppati soprattutto in ambito aziendale e commerciale, a seguito dell'intensificazione degli scambi commerciali internazionali e dello sviluppo delle società multinazionali, che spesso hanno finanziato studi di questo tipo per aumentare le probabilità di successo delle loro attività a livello internazionale<sup>14</sup>. Roger e Stainfatt (1999:39) fanno risalire la nascita di questo campo di studi subito dopo la Seconda Guerra Mondiale quando il Dipartimento di Stato degli Usa, potenza leader a livello mondiale, istituì il Foreign Service Institute (FSI)<sup>15</sup> affinché preparasse i propri diplomatici che, raramente, conoscevano la lingua delle nazioni presso le quali venivano assegnati e, quasi mai, ne comprendevano gli aspetti culturali.

Si può facilmente intuire come lo scopo primordiale di tale disciplina fosse di tipo strumentale e come le riflessioni contemporanee si siano distanziate da tale posizione, sicuramente influenzate dall'arrivo di "altri" che contribuirono alla rottura dell'omogeneità della composizione culturale autoctona.

Originariamente, ovvero prima che avvenisse l'istituzionalizzazione della comunicazione interculturale come disciplina, intorno agli anni '70 e '80, le radici intellettuali di questo campo di studi derivavano dall'antropologia, dalla linguistica e soprattutto dalla psichiatria; solo con il passare del tempo, tale disciplina viene riconosciuta come ambito specifico all'interno degli studi sulla comunicazione. Nel 1976 E.T. Hall pubblica *Beyond Culture* in cui sottolinea la distinzione tra culture ad alto e a basso contesto: « Una comunicazione, o messaggio, si dice ad alto contesto (*High Context*) quando la maggior parte dell'informazione risiede nel contesto fisico

---

<sup>14</sup> Si vedano, a questo proposito, gli studi di TROMPENAARS e HAMPDEN-TURNER 1997; HOFSTEDE, 1991 e 2001 (già illustrati nel par. 1.1.3 del presente lavoro); e gli innumerevoli manuali di comunicazione interculturale disponibili oggi sul mercato ASANTE e GUDYKUNST, 1989; GUDYKUNST e KIM, 1992; SCOLLON & SCOLLON, 2001; MATSUMOTO, LEROUX, YOO, 2005; BARALDI, 2003; CASTIGLIONI, 2005, GIACCARDI, 2005, MUCCHI FAINA, 2006; MONCERI, 2006; MONCERI e GILI, 2009.

<sup>15</sup> Uno degli antropologi dello staff era E.T. Hall, il quale operò un rovesciamento dell'impostazione iniziale del FSI, ponendo in primo piano gli aspetti microculturali di ciascuna cultura (gestualità, postura, tono della voce, uso dello spazio). Fu proprio il suo volume *The Silent Language* a costituire il documento fondativo della nuova impostazione alla disciplina.

o è implicita nella persona, mentre assai poco risiede nelle parti esplicite, codificate e trasmesse del messaggio» (Hall, 1976:91). La comunicazione a basso contesto (*Low Context*) si ha invece quando l'informazione viene per lo più trasmessa attraverso il codice esplicito della lingua.

Ciò rappresenta un approccio fondamentale allo studio dell'incontro interculturale perché è sulla base di tali orientamenti che si sviluppano gli stili comunicativi delle diverse culture: infatti, mentre nelle *culture low context* vi sarà la tendenza a costruire messaggi strutturati, a fornire dettagli e ad usare termini tecnici, in quelle *high context* si propenderà a favore di una costruzione del messaggio che sia semplice e densa. Inoltre, mentre nelle culture a basso contesto lo stile argomentativo è lineare e diretto e mira al nodo centrale della questione, in quelle ad alto contesto si preferirà una tendenza argomentativa circolare. Ancora mentre le culture *low context* sono caratterizzate da una scarsa capacità di leggere il comportamento non verbale, quelle *high context* valorizzano gli aspetti gestuali e di mimica facciale.

L'area delle culture in cui prevale la comunicazione ad alto contesto si sovrappone in buona parte a quella in cui è presente un orientamento collettivista<sup>16</sup> e, allo stesso modo, laddove individuiamo culture caratterizzate da uno stile comunicativo a basso contesto ci troveremo di fronte a paesi in cui prevale la sindrome individualista.

Viene dato un peso consistente al contesto soprattutto nei paesi asiatici come la Cina, il Giappone, la Corea, a differenza di culture come quelle scandinava, tedesca e svizzera. L'Italia, la Francia e l'Inghilterra utilizzano invece entrambi gli stili comunicativi (Gudykunst e Kim, 1992).

La comunicazione interculturale, e prima ancora quella interpersonale, è un'attività, un processo difficilmente interpretabile se si prescinde dunque dalla sua relazione con il contesto. Goffman (1971, 1974), ponendosi in continuità con la Scuola di Palo Alto, Watzlawick e Bateson, si è soffermato più volte sul concetto di contesto sociale o relazionale, ponendo al centro dei

---

<sup>16</sup> Sulla distinzione tra culture individualiste e collettiviste, cfr. par. 1.1.3 del presente lavoro.

suoi studi la definizione di *frame* per comprendere le modalità di interazione da parte di un osservatore esterno, ma anche per porsi nella maniera più adeguata all'atto interazionale nei confronti di uno o più attori impegnati in una situazione comunicativa. Interessante è la posizione di Mucchi Faina (2005:130) che, accanto al concetto di contesto sociale, affianca quello di *contesto situazionale*, intendendo quella particolare situazione che presenta elementi convenzionali relativamente stabili: si pensi al contesto "lezione" in cui si prevede che un insegnante debba parlare e che gli alunni ascoltino e imparino. Si tratta di una situazione stabile, almeno a livello di spazio sociale, nonostante possa essere caratterizzata da variabili esterne, quali ad esempio un'aula troppo calda o troppo fredda, affollata o deserta, attrezzata o priva di strumenti didattici, illuminata o meno: in ogni caso, la struttura di base sarà costituita dall'insegnante che spiega e dagli alunni che ascoltano. A tal proposito, Argyle (1975, trad.it. 1992:181) ritiene che si possa considerare "la progettazione degli spazi sociali come un'estensione del comportamento sociale, e di fatto come un tipo di abilità sociale".

Dopo aver tratteggiato le origini di questo campo di studi e il suo statuto di disciplina, occorre soffermarsi e chiedersi quale sia la definizione più appropriata di comunicazione interculturale. Gudykunst e Kim (2003:17) concettualizzano il fenomeno della comunicazione interculturale, definendolo

"a transactional, symbolic process involving the attribution  
of meaning between people from different cultures".

La definizione data è quanto di più semplice si possa dire a proposito dell'IC (Intercultural Communication): in breve essa consiste in un processo comunicativo tra persone appartenenti a diverse culture che presentano un proprio background linguistico e culturale.

Anche Lustig & Koester (2003:49-51) si occupano di comunicazione interculturale definendola "symbolic process in which people from different cultures create shared meanings".

Scollon & Scollon hanno dedicato un volume molto interessante all'idea di comunicazione interculturale, centrando in pieno il "problema" che l'interazione con l'Altro culturale potrebbe creare, in effetti, essi ritengono che "the word *culture* often brings up more problems than it solves" (1995:125). In tal senso, essi propongono che "cultures do not talk to each other; individuals do" (2001:138), così "all communication is interpersonal communication" (Scollon & Scollon, 1995:125), dunque anche la comunicazione interculturale.

In realtà una posizione del genere va condivisa ma è necessario ampliarla poiché ci appare riduttivo ancorarla alla sola dimensione interpersonale. Infatti, come sottolinea Gili (2009:7), il concetto di comunicazione interculturale "può essere esteso anche a forme che non prevedano l'interazione diretta tra due o più interlocutori, ma nella quale il contenuto dello scambio è costituito da un testo o un oggetto culturale (un dipinto, una canzone, un romanzo, un film, un programma televisivo)".

La comunicazione interculturale si configura quindi come un'interazione dialogica che comporta continui aggiustamenti e negoziazioni di *cultural frames*, in relazione ad uno specifico obiettivo.

E, per dirla con le parole di Hannerz (1992), "ogni comunicazione è interculturale e implica sempre una traduzione": ciò dipende dal fatto che, anche in un contesto di comunicazione intraculturale, le condizioni strutturali e contestuali che garantiscono il successo dello scambio comunicativo, ovvero la conoscenza dei codici linguistici, la condivisione dei sistemi di riferimento culturale, il rispetto delle regole sociali della comunicazione (Gili, 2009b:9), potrebbero venire meno: si pensi ad un italiano che, per motivi di lavoro, si trovi a scambiare due chiacchiere con una vecchietta, anch'essa italiana, che parla esclusivamente in vernacolo; verrebbe a mancare la condivisione del codice linguistico e la comunicazione rischierebbe il fallimento. Ancora, invitare a pranzo per la prima volta un'amica, non sapendo che è vegetariana, causerebbe una serie di malintesi nel momento in cui verrebbero servite pietanze di carne o di pesce; questa volta verrebbe a mancare la condivisione

dei sistemi di riferimento culturale. È importante sottolineare che, in questo tipo di comunicazioni, una comune appartenenza alla sottocultura potrebbe essere più importante della condivisione di un sistema culturale generale e potrebbe aprire facilmente la strada alla riuscita del processo comunicativo.

*1.2.1 Un modello dinamico: la sensibilità interculturale e il concetto di competenza*

A questo punto, ci si potrebbe chiedere in che modo avviene l'incontro con l'Altro culturale: laddove il rapporto che si instaura preveda una durata lunga, si viene a creare il processo di *acculturazione*: tale termine è stato inizialmente usato dagli antropologi (Lévi-Strauss, 1966; Liebkind, 2001) per descrivere il processo di cambiamento bi-direzionale che si verifica quando due gruppi etno-culturali, ma anche due o più individui di cultura diversa, entrano vicendevolmente in contatto diretto e prolungato. In tale processo entrambi i gruppi sono influenzati dal contatto reciproco e, alla fine, trasformati dall'acquisizione di tratti culturali e valoriali propri dell'altro gruppo. Si producono cambiamenti culturali che investono sia i gruppi, sia i singoli individui che ne sono parte (Redfield, Linton, Herskovitz, 1936; Bourhis et al., 1997).

Nel momento in cui uno dei due gruppi vuole relazionarsi all'altro fa una scelta fra diverse strategie di acculturazione (Capozza, Brown, 2000) derivanti dalla combinazione di due dimensioni: la volontà di mantenimento della propria cultura e il desiderio di entrare in contatto con i membri della società ospitante.

L'articolazione di tali dimensioni permette di descrivere quattro strategie di acculturazione che, per semplicità di lettura, si preferisce illustrare nella tabella che segue:

<p style="text-align: center;"><b>INTEGRAZIONE</b></p> <p style="text-align: center;">L'immigrato, pur volendo conservare la propria identità culturale, cerca il contatto con i membri dell'outgroup, per assorbitne la cultura</p>	<p style="text-align: center;"><b>ASSIMILAZIONE</b></p> <p style="text-align: center;">L'immigrato, aderendo alla cultura maggioritaria, abbandona e rimuove la cultura originaria</p>
<p style="text-align: center;"><b>SEPARAZIONE</b></p> <p style="text-align: center;">L'immigrato, allo scopo di mantenere e difendere la cultura originaria, limita l'interazione e la comunicazione con i membri dell'outgroup</p>	<p style="text-align: center;"><b>MARGINALIZZAZIONE</b></p> <p style="text-align: center;">L'immigrato, perde l'identificazione con il proprio gruppo culturale e, contemporaneamente, non riesce ad instaurare una relazione con il gruppo maggioritario, sentendosi così escluso ed emarginato</p>

Appare evidente come, alla base delle quattro strategie di acculturazione sopra descritte, l'Altro culturale, l'immigrato, lo straniero o l'extracomunitario viva una situazione di disorientamento in un contesto di cultura, alle volte, profondamente diverso da quello originario.

Nel primo periodo di transizione, quello in cui le sensazioni prevalenti rispetto a se stessi e alla nuova cultura sono di ansia e di stress nonché di sovraccarico emotivo, si parla di *shock culturale* (Oberg, 1960; Adler, 1975).

Questo shock culturale può provocare una prima reazione paragonabile perfino all'euforia tipica del primo contatto, la quale però lascia immediatamente il campo alla confusione della disintegrazione nonché a possibili fasi di perdita di autostima. Esiste però anche la possibilità di una gestione rilassata della situazione interculturale che si basa su un profondo rispetto per la propria cultura come per quella nuova scoperta. A ciò contribuisce la definizione di *competenza* e, in particolare, di *competenza interculturale* (Wiseman, 2002:209). "La competenza comunicativa

interculturale implica possedere la sensibilità, le conoscenze e le capacità necessarie per poter interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di culture differenti” (Chen e Starosta, 2003).

Le due dimensioni principali contenute in questa definizione sono l'*efficacia*, intesa come capacità di raggiungere lo scopo in una data situazione, e l'*appropriatezza*, cioè la capacità di riconoscere ciò che è adatto all'interno di una determinata cornice culturale. Quest'ultimo criterio richiede che i partecipanti all'interazione dimostrino una comprensione delle aspettative sul comportamento ritenuto accettabile in quella situazione.

Balboni (2007:19-22), riprendendo la metafora del software di Hostede<sup>17</sup>, elabora un modello di competenza comunicativa basato su tre voci:

1. *software mentale*: comprende tutti quei fattori culturali che influenzano la comunicazione;

2. *software di comunicazione*: indica l'utilizzo di tutti i codici linguistici, verbali o non verbali;

3. *software di contesto*: indica gli elementi socio-pragmatici che nella comunicazione regolano l'inizio, il percorso e la fine di un evento comunicativo (Hymes, 1972).

I primi due software, quello mentale e quello comunicativo, costituiscono la competenza, mentre il software di contesto interviene nel momento in cui si traduce la competenza in *performance*, fase in cui si comunica davvero.

D'accordo con la definizione di Balboni (2007:22), si ritiene che “la comunicazione interculturale è regolata da valori culturali profondi, ha come strumenti due gruppi di grammatiche, rispettivamente nei linguaggi verbali e non verbali, e si realizza in eventi comunicativi; gli eventi sono governati da regole sia universali sia culturali e queste ultime sono potenziali fonti di attrito interculturale”.

---

<sup>17</sup> Hofstede (1980) definisce la cultura come il software della mente umana che fornisce un ambiente operativo per il comportamento.

Per affrontare un qualsiasi incontro interculturale, diventa necessario dotarsi di un *mindset*, ovvero l'insieme di atteggiamenti e visione del mondo, e di uno *skillset*, cioè l'insieme di competenze e conoscenze pratiche (Bennet, 2001). Di aiuto diventa la consapevolezza della dinamica di sensibilità interculturale: il “Developmental Model of Intercultural Sensivity” o Modello dinamico di sensibilità interculturale (MDSI)<sup>18</sup> distingue generalmente tra fasi etnocentriche, le quali sottolineano una totale o quasi totale mancanza di competenza interculturale, e fasi etnorelative, nelle quali invece si parla di una competenza interculturale ampiamente sviluppata:

#### ***MODELLO DINAMICO DI SENSIBILITÀ INTERCULTURALE***



Ovviamente, un primo ed indispensabile elemento della competenza interculturale consiste nella conoscenza linguistica. Conoscere la lingua dell'interlocutore rappresenterà sempre un primo passo per capirsi ed andare d'accordo. Tale elemento rappresenta una delle condizioni che Gili (2009b:9) definisce strutturali e contestuali; egli infatti ritiene che la comunicazione interculturale possa realizzarsi quando si verificano le seguenti tre caratteristiche:

<sup>18</sup> Tale modello viene sviluppato da Milton J. Bennett, dalla fine degli anni Settanta in poi, sulla base dei modelli di “produzione di significato” della psicologia cognitiva e su alcuni assunti del costruttivismo radicale (Watzlavick, Bevin, Jackson, 1967)



a) *la conoscenza dei codici comunicativi*: una limitata competenza da parte sia dell'emittente che del ricevente nell'uso dei codici renderebbe infatti la comunicazione problematica;

b) *la condivisione dei sistemi di riferimento culturale*: comprende l'insieme delle conoscenze, simboli, significati, valori, norme di cui sono portatori i vari partecipanti all'incontro comunicativo;

c) *il rispetto delle regole sociali della comunicazione*: la riuscita del processo comunicativo avviene se tra i partecipanti vi è un certo grado di cooperazione (Grice, 1975, 1989, trad.it. 1993:60) pragma-linguistica.

Accanto a queste variabili che potremo definire oggettive, Gili (2009b:18) elenca le dimensioni soggettive dell'incontro interculturale; se, alle caratteristiche strutturali si intrecciano i fattori soggettivi, il processo comunicativo rischia il fallimento. Tali dimensioni sono:

a) *intenzionalità del ricevente*: il potere di leggere comunicativamente è nelle mani del ricevente e consiste nella disponibilità a prestare attenzione allo scopo di instaurare una cooperazione comunicativa;

b) *interesse*: interagire in uno scambio conversazionale implica necessariamente interesse da parte dei partecipanti all'evento comunicativo; tale interesse può essere di tipo *relazionale*, cioè rivolto verso l'Altro, inteso come persona ma anche e soprattutto *referenziale*, ovvero rivolto al contenuto della comunicazione;

c) *impegno*: sono necessari lo sforzo fisico e la fatica di esporsi che il parlare e il cercare di intendersi comportano nonché la motivazione a comunicare;

d) *responsabilità*: ci si riferisce all'aspetto etico nei confronti di ciò che si dice, di colui al quale ci si rivolge e delle possibili conseguenze che l'evento comunicativo potrebbe causare.

Una forte asimmetria di tali condizioni tra i partecipanti all'evento comunicativo interculturale acuirebbe le incomprensioni e i fraintendimenti

che caratterizzano, già di per sé, l'incontro interpersonale. In tal senso è auspicabile coltivare e sviluppare una competenza interculturale.

### ***1.3. Il fenomeno dell'immigrazione: quando la ricerca si avvale dei dati quantitativi***

Da paese "tradizionalmente" di emigrazione, l'Italia si è trasformata negli ultimi 15 anni in una delle mete privilegiate di flussi migratori provenienti – nell'ordine<sup>19</sup> confermato anche dalle ultime rilevazioni statistiche<sup>20</sup> - dall'ex Europa dell'Est ("paesi in transizione"), dall'Africa (Maghreb e paesi del Golfo di Guinea), dall'Asia (Cina, Filippine, India e Sri Lanka), dall'America Latina (Perù ed Ecuador in particolare).

Il fenomeno dell'immigrazione non riguarda ovviamente solo il nostro Paese, ma tutta l'Unione Europea: quote più rilevanti di stranieri presenti sul territorio nazionale si riscontrano in Germania, Austria, Francia e Belgio.

Tuttavia, la svolta imposta dal processo di globalizzazione al fenomeno dell'emigrazione dai paesi in via di sviluppo ha fatto sì che soprattutto i Paesi del Sud dell'Ue, nello specifico Italia e Spagna, si siano rapidamente trasformati in mete privilegiate dei flussi migratori.

A partire dal 1990, l'immigrazione in Italia è andata progressivamente aumentando ed ha assunto carattere sempre più stabile<sup>21</sup>: ciò è dipeso dai diversi interventi legislativi che hanno consentito l'emersione dalla irregolarità di numerosi cittadini stranieri.

All'inizio del 2010, l'Istat ha registrato<sup>22</sup> 4 milioni e 235mila residenti stranieri su un totale di 60 milioni 340mila unità, un dato pari al 7% del totale

---

<sup>19</sup> Tale dato è riportato in ISTAT, *Indagine conoscitiva sulla immigrazione e l'integrazione*, Audizione presso il Comitato Parlamentare di Controllo sull'attuazione dell'Accordo di Schengen, di vigilanza su l'attività di Eurogol, di controllo e vigilanza in materia di immigrazione", Roma, 21 febbraio 2007, p. 2.

<sup>20</sup>Cfr. ISTAT, *Popolazione straniera residente al 1° gennaio 2010 per età e sesso*, Roma, 21 ottobre 2010; Caritas italiana, Fondazione Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2010. XX Rapporto*, Edizioni Idos, 2010.

<sup>21</sup> Cfr. ISTAT Rapporto Annuale situazione del paese 2007, p. 259.

<sup>22</sup> Cfr. , *Popolazione straniera residente al 1° gennaio 2010 per età e sesso*, Roma, 21 ottobre 2010, consultabile on line al sito [www.istat.it](http://www.istat.it).

dei residenti, e soprattutto un dato in crescita rispetto al 1° gennaio 2009 quando essi rappresentavano il 6,5%.

Secondo la stima del XX Dossier Caritas Migrantes (2010), includendo tutte le persone regolarmente soggiornanti, seppure non ancora iscritte in anagrafe, si arriverebbe addirittura a 4 milioni e 919mila (1 immigrato ogni 12 residenti). L'aumento dei residenti è stato di circa 3 milioni di unità nel corso dell'ultimo decennio, durante il quale la presenza straniera è pressoché triplicata, e di quasi 1 milione nell'ultimo biennio.

Nel corso del 2009 si è registrato un incremento del + 8,8% relativo al numero di cittadini stranieri residenti in Italia. Circa la metà di questi (2 milioni 86 mila individui, pari al 49,3% del totale) proviene dai paesi dell'Est europeo, in particolare dalla Romania. Dalla tabella che segue, invece, emerge come i cittadini dei paesi asiatici siano complessivamente cresciuti di 71 mila unità, con un incremento relativo del 11,6%.

**ITALIA. Popolazione straniera residente per continenti d'origine (31.12.2009)**

<i>Continente</i>	<i>v.a.</i>	<i>% vert.</i>	<i>Aumento 2008-2009</i>	<i>Aumento % 2008-2009</i>
Europa	2.269.286	53,6	185.193	8,9
Africa	931.793	22,0	60.667	7,0
Asia	687.365	16,2	71.305	11,6
America	343.143	8,1	26.467	8,4
Oceania	2.618	0,1	71	2,8
apolidi	854	0,0	61	7,7
<b>Totale</b>	<b>4.235.059</b>	<b>100,0</b>	<b>343.764</b>	<b>8,8</b>

*FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati Istat*

Oltre il 60% dei cittadini stranieri residenti in Italia risiede nelle regioni del Nord, il 25,3% in quelle del Centro e il restante 13,1% in quelle del Mezzogiorno, anche se nel 2009 la popolazione straniera è cresciuta più intensamente nelle regioni del Mezzogiorno rispetto a quelle del Centro-nord.

**ITALIA. Popolazione straniera residente per regioni (31.12.2009)**

<i>Regione</i>	<i>v.a.</i>	<i>% vert.</i>	<i>Provincia</i>	<i>v.a.</i>	<i>% vert.</i>
Piemonte	377.241	8,9	Lazio	497.940	11,8
Valle d'Aosta	8.207	0,2	Campania	147.057	3,5
Liguria	114.347	2,7	Abruzzo	75.708	1,8
Lombardia	982.225	23,2	Molise	8.111	0,2
Trentino A.A.	85.200	2,0	Puglia	84.320	2,0
Veneto	480.616	11,3	Basilicata	12.992	0,3
Friuli V.G.	100.850	2,4	Calabria	65.867	1,6
Emilia Romagna	461.321	10,9	Sicilia	127.310	3,0
Marche	140.457	3,3	Sardegna	33.301	0,8
Toscana	338.746	8,0			
Umbria	93.243	2,2	<b>Totale</b>	<b>4.235.059</b>	<b>100,0</b>

*FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati Istat*

Com'è possibile notare dalla tabella sopra riportata, la Lombardia accoglie un quinto dei residenti stranieri (982.225, 23,2%). Poco più di un decimo vive nel Lazio (497.940, 11,8%), il cui livello viene quasi raggiunto da altre due grandi regioni di immigrazione (Veneto 480.616, 11,3%) e Emilia Romagna (461.321, 10,9%), mentre il Piemonte e la Toscana stanno un po' al di sotto (rispettivamente 377.241 e 8,9%; 338.746 e 8,0%).

L'incidenza media dei cittadini stranieri sulla popolazione residente è del 7%, ma in Emilia Romagna, Lombardia e Umbria si va oltre il 10% e in alcune province anche oltre il 12% (Brescia, Mantova, Piacenza, Reggio Emilia, Prato).

Roma, che è stata a lungo la provincia con il maggior numero di immigrati, perde il primato rispetto a Milano (405.657 rispetto a 407.191).

Tra gli stranieri residenti in Italia vi sono cittadini appartenenti ad un ampio ventaglio di paesi esteri. Considerando le collettività principali, tuttavia, si scopre che i cittadini dei primi sedici paesi in ordine di numerosità nel loro insieme rappresentano da soli il 75% (3 milioni 191 mila individui) della popolazione straniera residente in Italia. Considerando solo i primi cinque paesi (Romania, Albania, Marocco, Repubblica Popolare Cinese e Ucraina) si supera il 50% (2 milioni 148 mila).

**ITALIA. Prime 30 collettività di stranieri residenti (31.12.2009)**

<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>v.a.</i>	<i>% vert.</i>	<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>v.a.</i>	<i>% vert.</i>
Romania	887.763	21,0	Senegal	72.618	1,7
Albania	466.684	11,0	Pakistan	64.859	1,5
Marocco	431.529	10,2	Serbia, Repubblica di	53.875	1,3
Cinese, Repubblica Popolare	188.352	4,4	Nigeria	48.674	1,1
Ucraina	174.129	4,1	Bulgaria	46.026	1,1
Filippine	123.584	2,9	Ghana	44.353	1,0
India	105.863	2,5	Brasile	44.067	1,0
Polonia	105.608	2,5	Germania	42.302	1,0
Moldova	105.600	2,5	Francia	32.956	0,8
Tunisia	103.678	2,4	Bosnia-Erzegovina	31.341	0,7
Macedonia, ex Rep. Jugoslava di	92.847	2,2	Regno Unito	29.184	0,7
Perù	87.747	2,1	Russa, Federazione	25.786	0,6
Ecuador	85.940	2,0	Algeria	25.449	0,6
Egitto	82.064	1,9	Dominicana, Repubblica	22.920	0,5
Sri Lanka (ex Ceylon)	75.343	1,8	Altri Paesi	459.953	10,9
Bangladesh	73.965	1,7	<b>Totale</b>	<b>4.235.059</b>	<b>100,0</b>

*FONTE: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes. Elaborazioni su dati Istat*

Le previsioni dei rapporti Caritas/Migrantes sottolineano come questi numeri siano destinati a crescere al punto da trasformare l'Italia in uno dei paesi con la più alta incidenza di presenze straniere al mondo, con circa 12 milioni di immigrati.

L'aumento dei minori va di pari passo con quello della popolazione straniera: i minori stranieri al 1° gennaio 2010 sono 932.675 e rappresentano il 22% del totale della popolazione straniera residente alla stessa data.

Anche nel territorio molisano l'immigrazione ha un suo peso e risulta essere in continua ascesa: dall'elaborazione dei dati<sup>23</sup> offerta dall'Osservatorio Fenomeni Sociali della Regione Molise risulta che, al 1° gennaio 2009, sono presenti 7.309 immigrati su una popolazione regionale pari a 320.795 abitanti residenti, un dato che, se confrontato con le statistiche dell'anno precedente, indica la forte ascesa del fenomeno migratorio. Infatti, al 1° gennaio 2008, l'Istat rileva 6.271 immigrati su un totale di 320.838.

<sup>23</sup> Cfr. Osservatorio Fenomeni Sociali della Regione Molise, disponibile on line all'indirizzo <http://www.regione.molise.it/web/sito/OsservatorioFenomeniSociali.nsf>, ultimo accesso 8/11/2010.

Tavola 6 - Popolazione straniera e popolazione complessiva per Provincia. Molise - Al 01/01/2009  
(valori assoluti e composizione percentuale)

Province	Totale stranieri	Totale popolazione	% stranieri rispetto al totale della popolazione
Campobasso	5.358	231.900	2,31%
Isernia	1.951	88.895	2,19%
<b>Molise</b>	<b>7.309</b>	<b>320.795</b>	<b>2,27%</b>

Fonte: Istat - Istituto Nazionale di Statistica, anno 2008. Elaborazione Osservatorio Fenomeni Sociali - Regione Molise



Come riportato nel grafico, la concentrazione maggiore si realizza nella provincia di Campobasso che, rispetto a quella di Isernia, risulta essere il principale polo di attrazione per gli stranieri soprattutto per le maggiori opportunità di lavoro. Un trend in aumento si evidenzia anche in relazione alla popolazione minorile extracomunitaria che si attesta sulle 1335 unità con una presenza particolarmente marcata nell'ambito di Campobasso (991), cifre che, se paragonate a grandi realtà italiane, potrebbero apparire irrisorie ma, se rapportate alla popolazione molisana e alla sua limitata estensione territoriale, rappresentano un dato davvero significativo.

### 1.3.1 Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano

Il contesto in cui questa ricerca si cala e l'urgenza dei quesiti che il problema studiato pone alla società italiana sono dati soprattutto dalla attuale realtà scolastica del Paese. Negli ultimi dieci anni, infatti, la necessità di tener conto della presenza, nelle classi italiane, di allievi provenienti da ambienti

socioculturali e linguistici distanti tra loro, e dunque con competenza conversazionale tutta da negoziare tra lingua d'accoglienza e lingua di provenienza, ha portato il Ministero dell'Istruzione a varare una serie di circolari allo scopo di dare risalto alla scuola quale luogo di socializzazione e strumento per veicolare culture diverse<sup>24</sup>.

Gli alunni con cittadinanza straniera in Italia, nell'anno scolastico 2008/09, sono aumentati mediamente del 9,6% (circa 629mila stranieri iscritti rispetto ai 574mila del 2007/08)<sup>25</sup>.

**Tavola 1** - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (*valori assoluti e percentuali*)\_A.S. 1996/1997 - 2008/2009

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
1996/1997	59.389	12.809	26.752	11.991	7.837
...					
2001/2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/2003	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
			per 100 alunni		
1996/1997	0,7	0,8	1,0	0,6	0,3
...					
2001/2002	2,2	2,5	3,0	2,5	1,1
2002/2003	2,7	3,0	3,7	3,1	1,3
2003/2004	3,5	3,6	4,5	4,0	2,0
2004/2005	4,2	4,5	5,3	4,7	2,4
2005/2006	4,8	5,0	5,9	5,6	3,1
2006/2007	5,6	5,7	6,8	6,5	3,8
2007/2008	6,4	6,7	7,7	7,3	4,3
2008/2009	7,0	7,6	8,3	8,0	4,8

<sup>24</sup> A tal proposito, all'interno del rapporto Miur, viene data una fondamentale importanza all'educazione interculturale, considerata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri e, in particolare, dell'apprendimento della lingua e cultura d'origine (circolare min. n. 301/1989); solo in seguito si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni immigrati sulla base del cosiddetto arricchimento reciproco (circolare min. n. 205/90).

<sup>25</sup> Cfr. Miur, Servizio Statistico. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2008/2009

La presenza degli alunni stranieri, ormai un dato strutturale del sistema scolastico italiano, registra una incidenza pari al 7% del totale degli studenti, raggiungendo in valore assoluto le 629.360 unità, rispetto ad una popolazione scolastica complessiva di 8.945.978 unità. Per la scuola primaria e secondaria di I grado la percentuale di incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana si mantiene al di sopra della media nazionale con l'8,3% e 8,0% rispettivamente; resta sensibilmente più bassa la percentuale di iscritti alla scuola secondaria di II grado (5% circa).

Alunni con cittadinanza non italiana (per 100 iscritti)\_Scuola primaria - A.S. 2008/2009





Per quanto riguarda la nazionalità, è ormai consolidata la maggior presenza degli studenti con cittadinanza rumena che ha raggiunto il 16,8% del totale degli alunni stranieri con una numerosità pari a 105.682. La Romania insieme all'Albania e Marocco contribuiscono per circa il 45% al totale del contingente degli alunni stranieri.

**Tavola 5 - Alunni con cittadinanza non italiana per alcuni Paesi di provenienza\_A.S. 2008/2009**

Stato estero di cittadinanza	Alunni		Stato estero di cittadinanza	Alunni		Stato estero di cittadinanza	Alunni	
	v.a.	%		v.a.	%		v.a.	%
ROMANIA	105.682	16,79	DOMINICA	710	0,11	REP. CECA	123	0,02
ALBANIA	91.829	14,59	PAESI BASSI	661	0,11	GUINEA BISSAU	122	0,02
MAROCOCO	83.608	13,28	LITUANIA	638	0,10	ARMENIA	121	0,02
<b>CINESE (REPUBBLICA POPOLARE)</b>	<b>30.776</b>	<b>4,69</b>	SIRIA	597	0,09	ESTONIA	114	0,02
ECUADOR	18.523	3,01	CAPO VERDE	591	0,09	MADAGASCAR	113	0,02
FILIPPINE	17.286	2,75	GRECIA	589	0,09	SUD AFRICA	111	0,02
INDIA	16.975	2,70	UNGHERIA	580	0,09	TAIWAN (EX FORMOSA)	107	0,02
TUNISIA	16.815	2,67	SLOVACCHIA	550	0,09	COREA (REP. POP. DEM. - COREA DEL NORD)	101	0,02
SERBIA (REPUBBLICA DI)	16.151	2,57	SOMALIA	546	0,09	GAMBIA	101	0,02
MACEDONIA (EX REP. JUGOSLAVA DI)	15.211	2,42	LIBANO	545	0,09	RUANDA	100	0,02
MOLDOVA	15.191	2,41	THAILANDIA	544	0,09	NORVEGIA	97	0,02
PERÙ	15.038	2,39	BELGIO	536	0,09	ARABIA SAUDITA	89	0,01
UCRAINA	14.859	2,36	GIORDANIA	527	0,08	TANZANIA	89	0,01
POLONIA	10.869	1,73	APOLIDE	524	0,08	SEYCHELLES	79	0,01
PAKISTAN	9.479	1,51	TOGO	519	0,08	BURUNDI	77	0,01
EGITTO	9.380	1,49	GUINEA	461	0,07	NICARAGUA	68	0,01
BANGLADESH	8.960	1,42	U.S.A.	454	0,07	TERRITORI DELL'AUTONOMIA PALESTINESE	65	0,01
BRASILE	8.570	1,36	ANGOLA	453	0,07	CENTRAFRICANA (REP.)	60	0,01
GHANA	8.401	1,33	PORTOGALLO	449	0,07	PANAMA	52	0,01
NIGERIA	6.752	1,07	MESSICO	396	0,06	KIRGHIZISTAN	51	0,01
BOSNIA-ERZEGOVINA	6.751	1,07	AUSTRIA	378	0,06	LIBERIA	49	0,01
SENEGAL	6.179	0,98	BENIN (EX DAHOMEY)	365	0,06	UGANDA	49	0,01
SRI LANKA (EX CEYLON)	6.053	0,96	URUGUAY	363	0,06	LUSSEMBURGO	47	0,01
BULGARIA	4.801	0,76	GIAPPONE	346	0,05	AZERBAIGIAN	45	0,01
GERMANIA	4.633	0,74	IRAQ	310	0,05	MOZAMBICO	42	0,01
RUSSA (FEDERAZIONE)	4.613	0,73	CECA (REPUBBLICA)	303	0,05	NUOVA ZELANDA	40	0,01
COLOMBIA	3.849	0,61	NIGER	300	0,05	ZAMBIA	40	0,01
COSTA D'AVORIO	3.673	0,58	LETTONIA	286	0,05	MALTA	38	0,01
TURCHIA	3.468	0,55	COREA (REP. - COREA DEL SUD)	284	0,05	YEMEN	37	0,01
ARGENTINA	3.142	0,50	VIETNAM	265	0,04	MONACO	36	0,01
ALGERIA	3.058	0,49	ISRAELE	248	0,04	HAITI	35	0,01
CROAZIA	2.998	0,48	AFGHANISTAN	243	0,04	EMIRATI ARABI UNITI	30	0,00
BURKINA FASO (EX ALTO VOLTA)	2.183	0,35	LIBIA	240	0,04	GUINEA EQUATORIALE	30	0,00
BOLIVIA	2.127	0,34	AUSTRALIA	234	0,04	ISLANDA	30	0,00
CUBA	1.975	0,31	KENYA	232	0,04	MALAYSIA	30	0,00
REGNO UNITO	1.847	0,29	CANADA	219	0,03	CIAD	28	0,00
STATI UNITI D'AMERICA	1.833	0,29	MAURITANIA	207	0,03	GABON	22	0,00
FRANCIA	1.801	0,29	SVEZIA	207	0,03	MONGOLIA	21	0,00
REP. DOMINICANA	1.771	0,28	CAMBOGIA	195	0,03	MALDIVE	19	0,00
EL SALVADOR	1.560	0,25	NEPAL	183	0,03	SINGAPORE	19	0,00
SVIZZERA	1.547	0,25	PARAGUAY	180	0,03	ALTRI PAESI	243	0,04
MAURITIUS	1.542	0,25	SUDAN	180	0,03	non indicato	2.943	0,47
DOMINICANA (REPUBBLICA)	1.432	0,23	GEORGIA	174	0,03			
VENEZUELA	1.245	0,20	IRLANDA	170	0,03	Totale	629.360	
CONGO (REPUBBLICA DEL)	1.198	0,19	HONDURAS	169	0,03			
CAMERUN	1.069	0,17	CONGO (REP. DEM. DEL - EX ZAIRE)	166	0,03			
ETIOPIA	1.006	0,16	UZBEKISTAN	165	0,03			
SPAGNA	1.006	0,16	SIERRA LEONE	157	0,02			
SLOVENIA	955	0,15	DANIMARCA	149	0,02			
ERITREA	888	0,14	FINLANDIA	144	0,02			
BIELORUSSIA	887	0,14	KAZAKHSTAN	143	0,02			
SAN MARINO	824	0,13	INDONESIA	141	0,02			
CILE	821	0,13	MALI	134	0,02			
IRAN (REPUBBLICA ISLAMICA)	787	0,13	COSTA RICA	124	0,02			
MONTENEGRO	773	0,12	GUATEMALA	123	0,02			

La Cina rappresenta il quarto paese di provenienza degli alunni stranieri; a tal proposito occorre sottolineare come l'immigrazione cinese in Italia stia assumendo, con il passare degli anni, dimensioni davvero notevoli.

Gli immigrati cinesi in Europa, e anche in Italia, provengono principalmente dalla provincia dello Zhejiang<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> La Repubblica Popolare Cinese è divisa in 23 province, 5 regioni autonome, 4 municipalità e due regioni amministrative speciali. La provincia dello Zhejiang si trova a sud di Shangai e comprende città come Wenzhou, Wencheng, Ruian, Qingtian. Per ulteriori approfondimenti, CECCAGNO,1997.

Dai dati statistici, diventa chiaro che la presenza di allievi stranieri nelle classi italiane è destinata a giocare un ruolo sempre più importante in futuro.

Favaro (2002) ritiene che l'inserimento scolastico dei bambini e dei ragazzi immigrati stranieri comporti delle attenzioni nonché decisioni diverse, di tipo burocratico, organizzativo, relazionale, comunicativo, didattico. [...]

Interrogarsi sui bisogni degli alunni stranieri significa infatti interrogarsi sull'organizzazione scolastica e didattica per tutti, sui contenuti, sulle modalità comunicative adottate, sull'educazione linguistica e lo sviluppo del linguaggio ma soprattutto sulla *relazione con l'altro*.

A tal proposito, si riporta un episodio sintomatico che fa intuire immediatamente che tipo di problemi incontra, alle volte, la scuola italiana.

L'organizzazione del lavoro empirico di tale ricerca ha comportato, nelle fasi iniziali, la compilazione di un questionario da parte dei dirigenti scolastici e dei presidi delle scuole primarie della regione Molise. Le risposte date hanno fornito importanti elementi di riflessione e conoscenza sui fenomeni scolastici di attuale interesse, primo fra tutti la scarsa capacità di comprendere il termine "straniero", indice di un sintomatico *disagio classificatorio*. In poche parole non è ben chiaro chi sia il bambino straniero, in cosa consista il suo "essere straniero". Infatti, alla richiesta di indicare sul questionario il numero di bambini stranieri presenti nella scuola da loro diretta, molti dirigenti hanno corredato le risposte di note aggiuntive: c'è chi indica "la presenza di una bambina di origine brasiliana ma *adottata da genitori italiani*", l'"avere in classe due bambini indiani che però *non sembrano stranieri* in quanto adottati nei primi mesi di vita e che, difatti, non hanno presentato difficoltà di inserimento né di linguaggio".

Contemporaneamente, alcuni insegnanti intervistati informalmente ammettono un'insufficienza dal punto di vista della preparazione specifica, compensata però dalla "volontà del fare", mentre i capi d'Istituto chiedono di essere supportati dall'esperienza di figure professionali adeguate che facciano da supporto a situazioni, a volte, difficili da gestire.

In conclusione, occorre guardare con varie angolazioni, occorre avere una *prospettiva*.

Hannerz si serve del concetto di “prospettiva”, che fornisce parte del titolo al presente capitolo, per indicare contemporaneamente “la porzione di cultura che appartiene all’individuo” e il fatto che “le cose appaiono in modo differente a seconda del punto da cui vengono osservate” (1992, trad. it. 1998:84): la prospettiva, ovvero il punto di vista dal quale l’individuo riceve e produce significato, implica quindi un ruolo attivo, ancor più in un contesto interculturale.

C’è da dire inoltre che la prospettiva è anche relazionale poiché ognuno si forma un’idea delle prospettive degli altri e, sulla base di ciò, “è in grado di mettere in prospettiva la propria prospettiva” (Giaccardi, 2005:285).

Proprio la relazione tra le prospettive costituisce la cultura che “può essere vista come una serie di interconnessioni [...] Un network di prospettive [...], dal momento che le prospettive sono anche voci, o *conversazione*, se ci sembra tranquillo o consensuale, o *dibattito*, se ha un carattere di contestazione, o *cacofonia*, se al suo interno troviamo soprattutto disordine” (Hannerz, 1992, trad. it.1998:89).

Quello che viene presentato da Hannerz, e che condividiamo, è un modello di cultura di tipo interazionista dal momento che “le persone danno forma alle strutture sociali e ai significati attraverso i contatti reciproci, e che le società e le culture emergono e acquistano coerenza grazie all’accumulo e all’aggregazione di queste attività” (1992, trad. it.1998:23). E lo fanno soprattutto attraverso la *conversazione*.

## CAPITOLO 2

### GLI STUDI INTERAZIONALI E SULLA CONVERSAZIONE

« *Finding a way into a conversation is like joining a line of dancers.*  
(Tannen D., *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, 1989, p. 18)

Mentre nel capitolo precedente si è fatto riferimento ad una prospettiva interculturale che considera le culture come delle narrazioni condivise, contestate, negoziate (Benhabib, 2004) e che rappresenta un modello di ricerca atto ad evidenziare l'aspetto dinamico e fluido delle relazioni, anziché focalizzarsi unicamente sulle diversità e sulle contrapposizioni, in questo capitolo verrà delineato il secondo focus da cui muove il presente lavoro di tesi: l'interazione, con particolare riferimento all'approccio conversazionale.

Se prendiamo per buono l'assunto della linguista Deborah Tannen che introduce questo secondo capitolo, occorrerà soffermarsi sul perché *conversare è un po' come danzare*. Così come in una coreografia i ballerini sanno perfettamente a che punto inserire il *pas de deux*, lo *chassè* o l'*en dehors*, allo stesso modo l'attività del conversare viene raffigurata come una danza che comporta una serie di passi e di azioni in risposta ai vari atti linguistici che intercorrono tra i parlanti (Preece, Rogers e Sharp, 2002:148).

Bisognerà dunque prestare molta attenzione alle varie mosse che caratterizzano l'attività del conversare, onde evitare spiacevoli "cadute".

Nelle pagine che seguono si adotterà il principio in base al quale l'analisi di un testo conversazionale non si deve fermare al suo aspetto transazionale, cioè allo scambio delle informazioni tra i parlanti, così come non basta pensare che un'analisi morfosintattica o lessicale riesca a coprire tutto il potenziale di un testo di tipo conversazionale. Bisogna quindi andare oltre. Bisogna vedere che tipo di rapporto si instaura fra i parlanti, vedere insomma che interazione c'è e quali sono le regole di questo interagire. Perché

queste regole esistono, anzi formano una buona parte dell'ordine che sostiene allo svolgimento di una conversazione in situazioni sociali non particolari, ovvero caratterizzate da quei prerequisiti strutturali quali la conoscenza, seppur minima, di uno stesso codice comunicativo, la condivisione di un sistema di riferimento culturale e l'osservanza delle norme sociali dell'incontro comunicativo<sup>27</sup>. Quasi sempre, i parlanti non si preoccupano né tantomeno si interessano a tali regole conversazionali in quanto esse sono meccanismi inconsci che saltano all'occhio solo quando vengono infrante o violate.

Il tema della conversazione ha fin dagli anni Sessanta rappresentato, dapprima in ambito angloamericano e successivamente italiano, un terreno di interesse e di confronto tra ricercatori provenienti da numerosi e diversi campi di ricerca (sociologia del linguaggio, linguistica pragmatica, psicolinguistica, psicologia sociale, filosofia della comunicazione).

La conversazione, infatti, è “una delle attività più quotidiane, normali e diffuse che si conoscano” (Galimberti, 1994:64). Diventa quindi indispensabile studiarla in quanto, come scrive Heritage (1984:291), “represents a general approach to the analysis of social action which can be applied to an extremely varied array of topics and problems”.

La prospettiva conversazionale si ispira, in primo luogo, al paradigma teorico dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1937; 1969; Mead, 1934), i cui aspetti socio-linguistici hanno da sempre rappresentato il settore di studio a cui Goffman si è costantemente dedicato e, in secondo luogo, all'etnometodologia (Garfinkel, 1967), con il preciso scopo di scoprire, descrivere ed analizzare i complessi fenomeni interazionali (Psathas, 1995).

L'assunto di base che caratterizza l'interazionismo simbolico sottolinea come gli individui vivano in un universo simbolico e quanto i simboli possano essere considerati degli “stimoli dotati di significato e di valori appresi tramite il processo di comunicazione e quindi di *interazione sociale*” (Ciacci,

---

<sup>27</sup> Per ulteriori approfondimenti circa le condizioni soggettive ed oggettive che rendono possibile l'incontro si rinvia al capitolo 1 del presente lavoro (p. 34-35).

1983:41). L'interazionismo simbolico, corrente che deve il proprio nome a H. Blumer (1937), si basa fundamentalmente su tre premesse:

1. gli individui agiscono nei confronti di persone e cose sulla base dei significati che attribuiscono loro;
2. tali significati derivano dall'interazione sociale che avviene tra gli esseri umani, la quale risulta "mediata dall'uso di simboli, dall'interpretazione, o dall'accertamento del significato delle azioni reciproche" (Blumer, 1962, in Ciacci, 1983:64);
3. gli individui mettono in atto un processo interpretativo quando si trovano di fronte a determinate persone o situazioni; il tipo di interpretazione dipende dalle premesse culturali individuali, ragion per cui una stessa situazione può portare a interpretazioni opposte se le premesse culturali di chi agisce o di chi osserva sono diverse (Piccardo, Benozzo, 1996).

In linea con tali principi, appare senz'altro appropriata la definizione di interazione sociale che la Nedelmann (1996) dà: "un processo di durata più o meno lunga, tra due o più attori, che orientano reciprocamente il proprio agire l'uno verso l'altro influenzando le motivazioni e lo svolgimento di tale agire e producendo effetti di associazione più o meno intensi".

Il concetto di interazione, per Nedelmann, abbraccia un vasto campo di fenomeni empirici: le interazioni, infatti, alcune volte si presentano come eventi eccezionali ma, nella maggior parte dei casi, costituiscono azioni *routinarie* che si ripetono nella vita di tutti i giorni. Nella categoria non rientrano solo quei fenomeni empirici in cui si manifesta la componente attivistica del fare rivolto agli altri, si avrebbe anzi interazione anche quando si omettono azioni attese, quando si tollerano o si subiscono azioni di altri individui o quando si ricava piacere dalle azioni di altri individui.

A tal proposito, Erving Goffman (1959) sottolinea come il Sé sia il prodotto dei rituali dell'interazione, o meglio l'esito della rappresentazione di una scena da parte dell'individuo. Infatti, partendo dal presupposto secondo cui la vita sociale è soltanto un luogo dove ognuno di noi è sempre e

costantemente chiamato a dare una buona *impressione* di sé, il sociologo canadese afferma che

*“...il fatto stesso che sia utile e perfino necessario apparire sempre sotto un’uniforme luce morale, ed essere un personaggio socializzato, costringe l’individuo a divenire un esperto delle arti del palcoscenico”.*

(1959, trad.it. 1969: 284)

Adottando la metafora del teatro per spiegare e analizzare la vita quotidiana e gli incontri che avvengono tra gli individui, l’interazione sociale assume le sembianze di una rappresentazione teatrale in cui i soggetti coinvolti recitano, contemporaneamente, come attori e spettatori l’uno nei confronti dell’altro.

In termini più generali, l’esperienza che l’individuo ha della società si configura concretamente come l’insieme dei rapporti intrattenuti con le persone che lo circondano, un insieme di azioni e reazioni (da qui il termine *interazione*) attraverso le quali gli esseri umani entrano tra loro in relazione, soprattutto comunicando. Una sorta di legame indissolubile caratterizza dunque il concetto di interazione e quello di comunicazione; il perché è presto detto: nella maggior parte dei casi, l’incontro tra due o più persone si realizza attraverso una comunicazione che, generalmente, si sostanzia in uno scambio di parole, in un dialogo, in una conversazione che può essere più o meno articolata.

A prescindere dal fatto che l’interazione possa essere *focalizzata* o *non focalizzata*<sup>28</sup> (Goffman, 1969), e sebbene vi siano molte forme di comunicazione attraverso cui essa si “mostra”, gran parte delle nostre interazioni ha luogo attraverso lo scambio verbale occasionale o rituale che avviene nel corso di conversazioni formali o informali.

---

<sup>28</sup> Ogni volta che, in un dato contesto, gli individui si limitano a mostrare reciprocamente consapevolezza dell’altrui presenza (es. trovarsi in una strada affollata, sedersi accanto ad uno sconosciuto nella sala di un cinema o di un teatro, stare in fila alla cassa del supermercato) ci troviamo di fronte ad un’interazione che Goffman definisce *non focalizzata*; quella *focalizzata*, invece, si realizza quando un individuo presta direttamente attenzione a ciò che gli altri dicono o fanno.

D'accordo con le parole di Gumperz, il quale scrive che "speaking is interacting" (1982:29), nel corso di questo elaborato verrà privilegiato quale strumento di comunicazione il linguaggio orale, ovvero il parlato e, muovendo dalla constatazione di Berger e Luckmann (1966, trad.it.1969:50) secondo cui «la realtà della vita quotidiana è condivisa con altri», si cercherà di rispondere all'interrogativo da loro proposto «Ma in che modo si ha esperienza di questi altri nella vita quotidiana?» focalizzando l'attenzione sulle interazioni *face to face* che costituiscono, a detta dei due sociologi, il «prototipo dell'interazione sociale».

### ***2.1 Lo studio delle produzioni verbali nell'interazione tra parlanti: la conversazione***

Il meccanismo fondamentale che rende possibile "il farsi, il plasmarsi, il ricostituirsi ed il riaffermarsi della struttura sociale attraverso l'azione degli individui" (Orletti, 2000:11) è rappresentato dunque dall'interazione verbale, più precisamente dalle sue produzioni.

La conversazione, intesa come produzione verbale che si realizza nell'interazione tra parlanti, rappresenta un intenso oggetto di ricerca che ha interessato sia gli studi sull'uso linguistico (Grice, 1975; Levinson, 1983) che quella disciplina definita analisi conversazionale (Sacks, 1983; 1995; 2000; Sacks, Schegloff e Jefferson, 2000; Drew, 1994; 2005; ten Have, 1999; Markee, 2000; Heritage, 2001; Goodwin e Heritage, 1990; Goodwin, 1981; Maynard e Clayman, 2003; Maynard e Peräkylä, 2003; Zimmerman, 1988; Hutchby e Wooffitt, 2008 americano. In ambito italiano, Fatigante, 2004; Fele, 1990; 1999; 2002; 2007; Orletti, 1982; 1984; 2000).

Per Grice (1975; 1989; trad.it. 1993:60), la conversazione è un'impresa razionale, governata da un *principio di cooperazione*<sup>29</sup> che rappresenta il più

---

<sup>29</sup> Com'è noto il principio di cooperazione di Grice si basa su quattro categorie conversazionali: a) *Quantità* di informazioni necessarie per la comprensione di un messaggio; b) *Qualità* delle informazioni, ovvero la loro veridicità; c) *Relazione* che si concretizza nella massima del "Sii pertinente"; d) *Modo* attraverso cui viene espresso il contenuto della comunicazione.



importante presupposto per una comunicazione di successo e che impone di rendere il proprio contributo ad una conversazione tale e quale a quanto è richiesto, in quel momento, dallo scopo dello scambio linguistico. Se un parlante che non manifesta l'intenzione di abbandonare la cooperazione viola deliberatamente e clamorosamente una massima, la violazione fa sorgere delle *conversational implicatures*, ovvero dei significati trasmessi indirettamente, che sono parte del contenuto comunicato, ma non del significato letterale delle parole dette.

Rispetto alla teoria di Grice, di cui la teoria della pertinenza di Sperber e Wilson (1986) costituisce per certi aspetti uno sviluppo, l'analisi conversazionale è più attenta alla concretezza della conversazione come comportamento linguistico, e proprio perciò insiste sull'importanza di dati "autentici", lavorando sempre su ampi *corpora* di conversazioni registrate, trascritte secondo minuziose convenzioni.

Il titolo del famoso paper di Sacks (1984b) 'On doing being ordinary', sottolinea che quando la gente pensa che non stia facendo nulla di speciale, in realtà già sta facendo qualcosa. In altre parole, ciò che siamo dipende da ciò che facciamo.

Questa attenzione verso i dettagli della vita quotidiana trova origine nell'interrogativo che Erving Goffman (1974) propone, "What's going on here?", a cui fa eco la questione altrettanto fondamentale che sta alla base della CA research, "Why that now?" (Schegloff, Sacks, 1973:298). In entrambi i casi, vengono enfatizzati i più piccoli aspetti interazionali, basati su una precisa logica organizzativa.

Infatti, considerare il parlato in prospettiva interazionale rappresenta un esempio di "quell'organizzazione in virtù della quale gli individui si riuniscono e sostengono una situazione che ha un centro d'attenzione ratificato, reciproco e in continuo sviluppo, il che li colloca insieme in qualche sorta di mondo mentale intersoggettivo" (Goffman, 1981, trad. it. 1987:111). Come si può notare dalle prime parole riportate in questa citazione, già Goffman aveva individuato l'elemento organizzativo che è alla

base della conversazione e del quale si discuterà nelle pagine che seguono.

Prima però è necessario sottolineare come analizzare le conversazioni rappresenti perciò una particolare metodologia<sup>30</sup> di esplorazione delle produzioni discorsive, il cui compito fondamentale consiste nella formulazione di ipotesi di lettura dell'interazione sociale. Cercare di comprendere gli sforzi esercitati congiuntamente dagli interlocutori per gestire l'incertezza che accompagna la loro comunicazione è lo scopo principale di chi sofferma la propria attenzione sull'aspetto conversazionale di uno scambio comunicativo. Infatti, uno dei compiti principali di chi si pone di fronte alla conversazione in questi termini è l'analisi dei procedimenti a cui si affidano gli interlocutori per "aggiustare" eventuali incomprensioni che si potrebbero creare tra gli attori dello scambio verbale. Si tratta di un lavoro che vuol chiarire il processo di produzione dei significati compiuto dai parlanti attraverso i propri enunciati.

Inoltre, poiché sembra che la maggior parte degli studiosi che condividono il paradigma costruttivista<sup>31</sup> abbia dedicato attenzione allo studio dell'interazione e della comunicazione interpersonale, tralasciando l'analisi dei dialoghi presenti negli scambi sociali, appare fondamentale condurre un attento esame delle conversazioni, elementi tutt'altro che effimeri e fugaci delle interazioni, dal momento che presentano la caratteristica di riprodurre l'organizzazione sociale. Come rileva l'antropologo e linguista Duranti (1992:29) riferendosi alla prospettiva etnometodologica

«in questa prospettiva, la struttura sociale è dunque "costituita dagli atti stessi e dall'interpretazione che di questi atti danno gli attori sociali [...] ad esempio l'uso di certe espressioni linguistiche come le allocuzioni (professore!, amico mio!, ehi tu!) o il modo in cui due persone iniziano una conversazione telefonica, non solo presuppone un certo rapporto sociale (di

---

<sup>30</sup> Per maggiori approfondimenti circa la nascita e gli studi di analisi conversazionale, si rinvia all'introduzione del presente lavoro, in particolare al punto II.

sudditanza, di intimità, di potere) ma, in realtà, lo rinforza o addirittura lo crea mediante l'uso di particolari espressioni. In altre parole, *è in parte il modo con cui parliamo alle persone che definisce il tipo di rapporto che abbiamo con esse*<sup>32</sup>»

La molteplicità di interessi degli studiosi verso il tema della conversazione trova un punto comune nella definizione classica che viene attribuita a tale oggetto di studio: *la conversazione è un'attività sociale caratterizzata da regole ben precise ed organizzate.*

Si potrebbe tentare una enunciazione di questo tipo: per conversazione si intende qualsiasi genere di *parlato in interazione*<sup>33</sup> che possa essere esaminato dal punto di vista dell'azione, o meglio dell'agire interattivo dei partecipanti l'evento comunicativo.

### *2.1.1 L'organizzazione sequenziale delle azioni nelle conversazioni ordinarie: Turn Construction Unit e sistema delle presa del turno*

Partendo dal presupposto che la conversazione sia in qualche modo socialmente codificata e quindi una forma di interazione in parte prevedibile, fin dai suoi primi lavori, Sacks (1974) è convinto che il parlato possa essere scomposto nei suoi elementi principali che ne costituiscono una precisa architettura. Alla base di tale architettura vi è la ferma convinzione che l'atto del conversare sia caratterizzato da un elemento di *sequenzialità*; ciò non solo perché tutte le conversazioni presentano un inizio, una parte centrale e una fine<sup>34</sup> ma soprattutto in quanto l'ordine di svolgimento del dialogo deve rispettare una serie di "punti" (Fele, 2007:19) che sono in relazione tra loro: il

---

<sup>31</sup> Con tale espressione ci si riferisce alle diverse prospettive teoriche dell'interazionismo simbolico, dell'etnometodologia, del costruttivismo sociale, della sistemica socio-costruzionista e dell'ermeneutica.

<sup>32</sup> Il corsivo è nostro.

<sup>33</sup> L'espressione in corsivo riprende ciò che in inglese viene definito talk in interaction (Psathas, 1995).

<sup>34</sup> A questo proposito, il filosofo del linguaggio John Searle (1992) sottolinea con tono polemico che, nonostante sia vero tale assunto, "anche un bicchiere di birra ha un inizio, una parte intermedia e una fine".

“primo”, il “secondo”, il “terzo”, dove il “secondo” si verifica solo perché è l'elemento che arriva dopo il “primo” e prima del “terzo”. Utilizzando l'esempio del viaggiatore che segue delle istruzioni ben precise per trovare la strada che non conosce, Psathas (1987:101) sottolinea come un “punto di riferimento comporta delle conseguenze per il precedente e successivo punto di riferimento, perché *una sequenza richiede l'apparizione di più di un componente per essere una sequenza*”. Dunque, le azioni sociali riprodotte attraverso il parlato sono organizzate secondo una precisa *sequence* a cui i membri si adattano, o meglio “si accordano”, come se fossero degli strumenti di un'orchestra. Ancora Psathas (1995:20) chiarisce immediatamente che “this was not an analyst's construction. The meaning of the social action could not be understood without considering the sequence”.

L'unità minima di riferimento dell'organizzazione sequenziale del processo conversazionale è il *turno di parola*: con tale termine si intende il contributo che ciascun partecipante offre allo scambio comunicativo affinché la conversazione possa procedere. Un turno può contenere elementi non riducibili a quelli identificati solamente in maniera prettamente linguistica: i sostituti dei materiali lessicali, gli elementi gestuali e paralinguistici, le “conferme-parentesi” (Goffman, 1981:41) come i sorrisi, le risatine, i borbottii rientrano, a pieno titolo, a far parte del contenuto di un turno. In tal senso, si preferisce parlare semplicemente di *Turn Construction Unit* (TCU), ovvero di “componenti del turno”<sup>35</sup>, per intendere tutti gli elementi che costituiscono un turno nella conversazione (Ford, Fox et al., 1996; Selting, 2000).

Ponendosi l'obiettivo di trovare «the *rules*, the *structures* that reproduce and constitute that orderliness» presente nelle interazioni (Psathas, 1995:2) e, parlando in senso metaforico di *machinery* (Sacks, 1974; Bowles, Seedhouse, 2007:43), Sacks e colleghi individuano le peculiarità dello

---

<sup>35</sup> La distinzione tra “turno” e “componenti del turno” comporta uno spostamento di attenzione dalle considerazioni linguistiche a quelle interazionali. Cfr. Sacks, Schegloff e Jefferson, 2000:127.

scambio verbale che, per semplicità di lettura, vengono riportate nella tabella che segue:

<b>CARATTERISTICHE DEL SISTEMA CONVERSAZIONALE IN SITUAZIONI ORDINARIE</b>	
<b>1. I partecipanti si alternano</b>	<b>8. Il contenuto del messaggio dei parlanti non è specificato anticipatamente</b>
<b>2. Generalmente, parla un membro alla volta</b>	<b>9. La distribuzione dei turni non è stabilita precedentemente</b>
<b>3. Le occasioni in cui parlano più parlanti contemporaneamente sono comuni ma hanno breve durata</b>	<b>10. Il numero dei partecipanti alla conversazione è variabile</b>
<b>4. La maggior parte delle transizioni da un turno al successivo avviene senza pause e sovrapposizioni o attraverso piccoli silenzi e leggere sovrapposizioni</b>	<b>11. La conversazione può essere continua o discontinua</b>
<b>5. L'ordine dei turni è variabile e non fisso</b>	<b>12. Vengono utilizzate delle tecniche per l'assegnazione del turno</b>
<b>6. La durata dei turni è variabile e non fissa</b>	<b>13. Il turno è caratterizzato da una sola parola o da un'intera frase</b>
<b>7. La lunghezza della conversazione non è prestabilita</b>	<b>14. Esistono meccanismi di riparazione per errori o violazioni nella presa del turno</b>

(rielaborato da Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974)

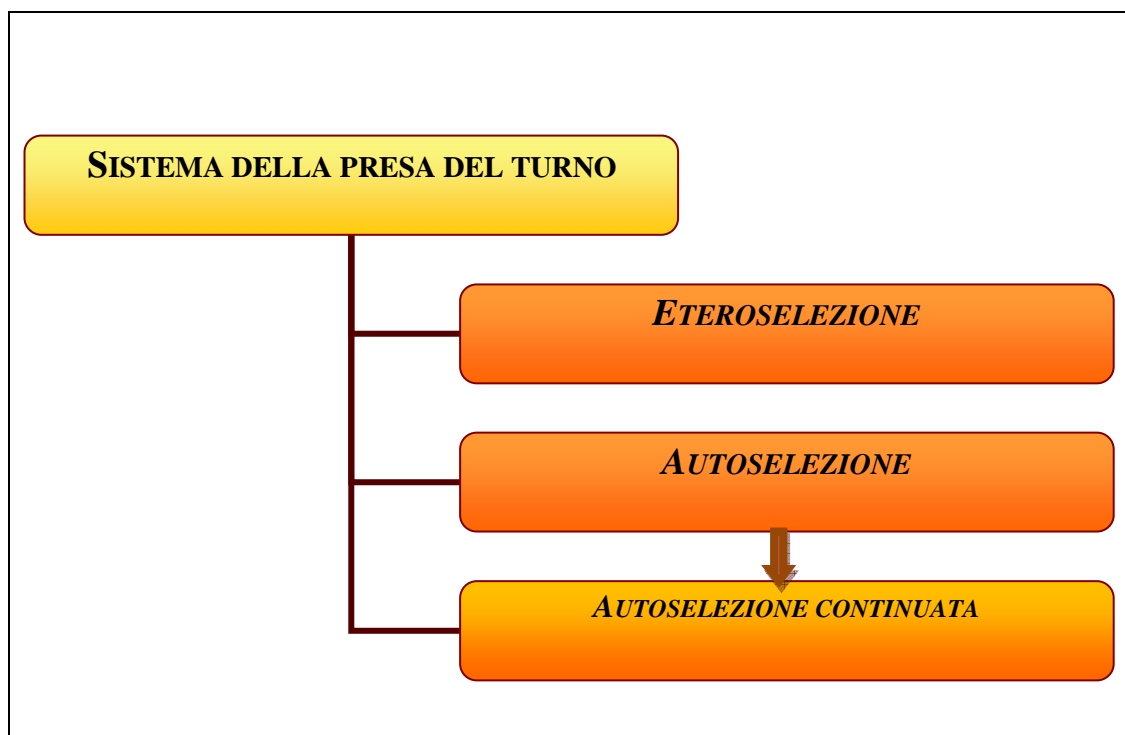
Caratteristica fondamentale dell'ordine conversazionale è *l'alternanza dei parlanti* che, nella tabella sopra riportata, viene individuata come prima peculiarità e che si manifesta attraverso *l'allocazione dei turni*: poiché la conversazione è un sistema temporale «gestito localmente in quanto tutte le operazioni sono “locali”, cioè dirette al “turno successivo” e al “passaggio successivo”, turn by turn» (Sacks, Schegloff, Jefferson, 2000:125), il passaggio da un parlante all'altro avviene generalmente in ogni possibile punto di rilevanza transazionale (PRT Transition relevance place, Sacks et al.

1974), cioè quando attraverso i segnali linguistici o di natura comunicativa si intuisce che chi ha occupato il turno sta terminando di parlare. La “transizione” da un turno all’altro viene negoziata dai partecipanti in base alle seguenti due opzioni:


1. *Eteroselezione*: tale situazione si verifica quando il parlante che occupa il turno seleziona il successivo interlocutore; la persona selezionata ha il diritto e l’obbligo di prendere il turno successivo per parlare.

2. *Autoselezione*: tale tecnica si verifica quando il parlante successivo prende la parola senza che vi sia un invito a farlo da parte di chi sta parlando.

Se non si verificano le opzioni 1) e 2), così come osservato da Sacks, Schegloff e Jefferson (1978:13), chi ha il turno può decidere di continuare a parlare: si potrebbe definire tale tecnica una sorta di *autoselezione continuata* in quanto il soggetto che già aveva occupato il turno, violando la regola dell’alternanza e in virtù della mancata presa di parola da parte degli altri partecipanti, decide di autoselezionarsi continuando e, dunque, estendendo il proprio turno.



Si veda il caso seguente, tratto dal corpus AC (2010) della presente ricerca:

(1)				
T3				
		(L'insegnante di italiano sta illustrando all'alunno cinese come vengono definiti alcuni accessori tipici dell'abbigliamento)		
120	Ins	questo lo sai come si chiama?		
121	Yan	(0.3)		
122	Ins	si mette sulla <u>testa</u>		(indicando la testa)
123	Yan	(0.3)		
124	Ins	tu ce l'hai a casa?		
125	Yan	(0.3)		
126	Ins	CAPPELLO		

(Perna, Corpus AC, 2010:21)

Come si evince dall'estratto di analisi conversazionale, l'insegnante nei turni 120 e 124 eteroseleziona l'alunno, il quale non risponde rimanendo in silenzio per tre secondi; la riga 122 invece testimonia la presenza della tecnica di *autoselezione continuata*: infatti, terminato il turno, l'insegnante non eteroseleziona Yan né tantomeno si verifica il meccanismo di autoselezione da parte di quest'ultimo. Pertanto, l'insegnante riprende il turno causando il fenomeno dell'autoselezione continuata.

Ad ogni nuovo punto di rilevanza transizionale o punto di completamento, valgono le regole precedenti. Ciò, generalmente, rende improbabili pause lunghe. Un silenzio prolungato, in un punto di rilevanza transizionale, provoca una *défaillance* nel processo conversazionale: si verifica una situazione simile a quella che si ha quando due persone si trovano davanti ad una porta o ad una strettoia che entrambe devono attraversare e nessuna delle due si decide a farlo per prima; è una situazione che, in ogni caso, non può durare più di tanto.

Il meccanismo del *turn taking organization* (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; per una presentazione in italiano Fele, 1999; Gavioli, 1999) contribuisce in tal modo al "dispiegarsi metodico ed ordinato dei turni che costituisce la conversazione" (Mondada in Klein & Paoletti, 2002:127).

Può verificarsi, inoltre, una condizione di sospensione dell'alternanza dei turni: al parlante viene riconosciuto dagli altri partecipanti il diritto di produrre una unità complessa, costituita da una serie di proposizioni che occupa dunque più turni; si tratta di sequenze in cui il parlante mantiene il turno per un tempo prolungato, sospendendo il meccanismo di alternanza. In generale, simili turni sono preceduti da *pre-sequenze* in cui chi si candida ad un *turno esteso* (Sacks, 1974; Schegloff, 1980) effettua un'operazione di prenotazione del turno stesso. Episodi del genere si verificano nel contesto "classe" quando l'insegnante conquista un turno pluri-unità per spiegare un argomento:

(2)			
T36			
(Lezione di italiano)			
186	Ins		TUTTI A POSTO
187	Ins		ACCOMODIAMOCI
188	Ins		Federico fai sparire quelle figurine altrimenti le faccio sparire io senza tante storie
189	Ins		Yan apri il quadernone
190	Ins	→	allora volevo discutere con voi per quanto riguarda::: mi piacerebbe sabato prossimo visto che:::è quattordici sabato prossimo?
191			
192	Elisa		no::: è tredici
193	Ins		NOI LO FESTEGGIAMO IL TREDICI
194	Ins		ci sarà questo capodanno cinese
195	Ins	→	durante questa settimana faremo dei testi che riguardano questo <u>capodanno cinese</u> questa <u>festa della primavera</u> e e:h::: vi dirò che praticamente sarà <u>l'anno della tigre</u> quindi faremo diverse cosettine riguardo questa festa [...]
196			
197			
198			
			(Perna, Corpus AC, 2010:162)

Come si può notare, l'insegnante produce un turno esteso dalla riga 194-195 allo scopo di illustrare agli alunni le attività che verranno svolte in occasione del capodanno cinese. Il turno pluri-unità viene introdotto da elementi di pre-allocazione del turno "*allora volevo discutere con voi per quanto riguarda:::*" , una sorta di "lavoro preparatorio" (Gavioli in Galatolo-Pallotti, 1999:50) che serve a negoziare lo "spazio" necessario alla spiegazione successiva.



### 2.1.2. Il meccanismo del 'repair'

In una conversazione teoreticamente 'corretta' parla solo una persona alla volta: ciò indica che questa persona ha diritto esclusivo alla parola; ovviamente questa regola non viene sempre rispettata nelle conversazioni quotidiane. Se, infatti, in un PRT più partecipanti prendono la parola si verifica il fenomeno della *sovrapposizione* che si realizza sostanzialmente in tre circostanze:

a) per *insorgenza transizionale*: il nuovo parlante parte subito dopo un possibile punto di rilevanza transizionale mentre l'altro continua (3) oppure due nuovi parlanti partono insieme (4)

(3)			
T2			
29	Ins	ci vogliamo alzare:::? che dici Ilenia?	
30	Ric	come vogliono loro [come preferiscono	
31	Ins	[alzati dai	
(Perna, Corpus AC, 2010:5)			

(4)			
T4			
69	Ins	YAN AVETE FINITO?	
70	Giuseppe	[quasi	
71	Yan	[.no	
(Perna, Corpus AC, 2010:33)			

b) per *insorgenza da riconoscimento*: il nuovo parlante parte prima del completamento poiché quest'ultimo risulta riconoscibile (5)

(5)			
T18			
82	Ins	come si chiama que[sta	(indicando la zip)
83	Yan	[zip	
83	Ins	ZI::::P	
(Perna, Corpus AC, 2010:82)			

c) per *insorgenza progressiva*: il nuovo parlante aiuta il parlante in difficoltà a completare una TCU (6)

(6)			
-----	--	--	--

T18			
899	Ins	allo' HO BISOGNO DI DUE COSE	
900	Ins	HO BISOGNO DI::: =	
901	Alessandro	= sil[enzio	
902	Ins	[SILENZIO	
			(Perna, Corpus AC, 2010:99)

Il fenomeno delle sovrapposizioni rappresenta dunque una minaccia al corretto svolgersi dell'interscambio conversazionale. Oltre a tale procedura, la conversazione risulta negativamente influenzata da un altro problema essenziale, ovvero che nessuno parli, che ci siano buchi o pause nel parlare dei partecipanti. Fele (1999) sottolinea che esistono due modi di sopperire a tale problematicità: mentre i momenti di silenzio verranno superati dalla presa di turno da parte di un partecipante all'interazione, laddove si creerà una situazione di sovrapposizione qualcuno smetterà di parlare.

Si riscontra in tale assunto il carattere normativo della presa del turno che garantisce, appunto, la regolarità di tale procedura: in condizioni normali, "il primo che arriva viene servito, vale a dire ha il turno" (Fele, 1999:35).

Accade spesso, però, che si verifichino *problemi di comprensione* (Foppa, 1995; Giacomi, Houdaïfa, Vion, 1984; Grimshaw, 1980; Hülzer-Vogt, 1991; Weizmann e Blum-Kulka, 1992; Zaefferer, 1977), che si realizzano in proposizioni quali "non ho sentito" o anche "non ho sentito ma ho capito" o *problemi di produzione* da parte del parlante del momento: in tali circostanze, gli analisti della conversazione hanno individuato un altro meccanismo di base dell'organizzazione conversazionale, il *repair*, ovvero "practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding the talk in conversation" (Schegloff, 2000:207). Tale meccanismo che, spesso, viene paragonato o utilizzato come sinonimo di *correzione*, in realtà costituisce una dimensione più ampia e generale di tale concetto: infatti, mentre il termine *correzione* si riferisce ai vari aspetti rivolti alla riparazione degli errori dovuti al mancato rispetto della correttezza grammaticale, il *repair* ha per oggetto gli aspetti più propriamente relazionali del parlare (Ochs, Schegloff, Thompson, 1996; Raymond, 2003; Lerner,

2004) e, nello specifico, ha l'obiettivo di render conto di quello che i partecipanti della conversazione fanno quando non capiscono qualcosa di ciò che stanno dicendo. Le ricerche in tale campo di studi spaziano dal rapporto tra repair e sintassi (Schegloff, 1979a; Fox e Jaspersen, 1995; Fox, Hayashi et al. 1996) al binomio caratteristiche prosodiche e repair (Couper-Kuhlen, 1992; Selting<sup>36</sup>, 1988;1996).

Il termine *repair*<sup>37</sup>, utilizzato da Goffman (1967; 1969; 1971) nel senso di *riparazione rituale* (*remedial interchange*) che si manifesta quando ci si scusa con l'interlocutore per riparare a qualsiasi possibile disturbo si possa arrecare o aver arrecato ad altri, viene inteso in modo differente negli studi conversazionali, pur essendoci connessioni con il presupposto di partenza da cui muove il sociologo canadese<sup>38</sup>.

Come sostiene Fele (2007:45), “la riparazione è lo strumento fondamentale che i partecipanti ad una conversazione usano per riportare gli eventi alla normalità quando qualcosa va storto nell'interazione riguardo alla propria o altrui comprensione degli eventi in corso”.

In ogni istante dell'interazione, infatti, i partecipanti devono controllare se si capiscono abbastanza per procedere e devono essere sempre pronti a ricorrere a qualche procedura di repair ove opportuno.

Due sono i rimedi che possono essere attuati:

a) un cambiamento della componente problematica, ovvero del riparabile (*arresto cardiaco > cuore*) in (7);

<sup>36</sup> Gli aspetti prosodici del repair in SELTING si riferiscono alla lingua tedesca.

<sup>37</sup> Per una classificazione dei tipi di riparazione si rinvia a Norrick, 1991; Schegloff, 1979; Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977.

<sup>38</sup> GOFFMAN sottolinea come la quasi totalità di ogni tipo di rapporto, compresa una conversazione fuggevole e momentanea, si apra e si chiuda con un rituale, se non di riparazione, quantomeno di sostegno. Attraverso l'esempio del pedone che inciampa in un altro, egli descrive un'attività rituale che vede l'offensore virtuale pronunciare un semplice “Scusi” nei confronti della vittima. A tal proposito, egli sostiene che, invece di presentare delle scuse, l'offensore virtuale potrebbe completare la sequenza dando una spiegazione (“Devo prendere il treno”) o formulando una richiesta (“Posso passare?”) o addirittura una combinazione di esse (“Scusi, posso passare, devo prendere il treno?”) dimostrando che tali alternative funzionano esattamente allo stesso modo di una presentazione di scuse. Quindi, invece, di parlare di scuse, spiegazioni o richieste, l'ideale è parlare di una “riparazione”, termine comune al modo in cui le tre mosse rituali funzionano nello scambio.

(7) Dialogo tra un medico e il suo paziente

M: ci sono stati problemi di arresto cardiaco nella sua famiglia?  
 P: No, non abbiamo mai avuto problemi con la polizia  
 M: No, non ci sono mai stati problemi di cuore nella sua famiglia?  
 P: Ah ho capito. No, che io sappia

(Goffman, 1981:92)

b) una riproposizione inalterata del *trouble source* (Bowles & Seedhouse, 2007: 47), ovvero del problema, come nell'esempio che segue:

(8)

1	A	Were you uh you were in therapy with a private doctor?	
2	B	yah	
3	A	Have you ever tried a clinic?	←
4	B	What?	
5	A	Have you ever tried a clinic?	←
6	B	((sigh)) No, I don't want to go to a clinic	

(Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977:367)

Il repair, inoltre, può essere locale, relativo cioè ad una singola TCU, o più esteso, quando si rifà ad un'incongruenza tra più TCU.

Le opzioni che si prospettano ai partecipanti alla conversazione sono di tre tipi:

1. *Autoriparazione*: avviene quando il parlante, dopo essersi accorto che qualcosa di ciò che sta dicendo non va, si autocorregge mentre parla;

(9)

Ken Sure enough ten minutes later the bell r - the doorbell rang

(Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977:363)

Come si può notare in (9), il parlante Ken, dopo essersi reso conto di aver causato un danno all'intesa conversazionale (*bell*), inizia e completa la procedura di riparazione, dando un'alternativa (*the doorbell*): tale meccanismo avviene nello stesso turno, senza la necessità di intervento da parte di un ulteriore parlante che faccia notare l'equivoco.

2. *Richiesta di correzione*: l'interlocutore, nel punto in cui non capisce, può chiedere una riparazione – ad esempio mediante ripetizione di una parola o frase altrui o di iniziatori di aggiustamento<sup>39</sup> – e il parlante può produrre poi la riparazione;

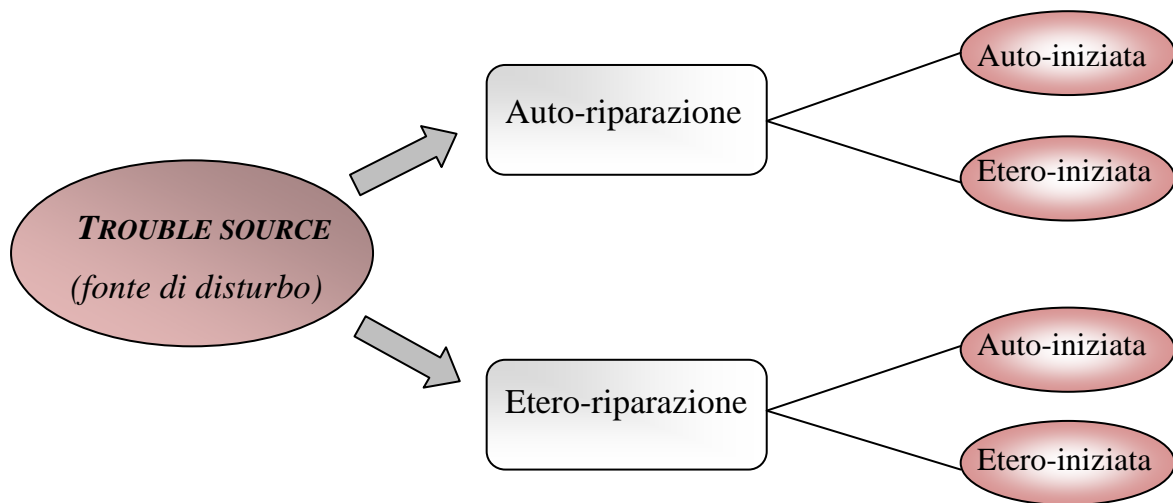
(10)			
1	A	Francesca arriva a Roma domani	
2	B	Chi?	←
3	A	Francesca, mia cognata.	
4	B	Ah, sì, me la ricordo.	
5	A	Così dobbiamo andare a prenderla.	
			(Orletti, 2000:101)

3. *Eteroriparazione*: l'interlocutore può anche correggere il parlante, rifacendo un pezzo del suo discorso (ad es. “volevi dire...”), anche in modo dubitativo, inducendo il primo parlante a confermare la riparazione proposta.

(11)			
	A	Gli piace quel cameriere là?	
	B	Camerie-re?	←
	A	Cameriera, scusa.	
	B	Sarà meglio.	
			(Hutchby, Woffitt, 1998:62)

Il dispositivo del repair si basa sull'assunto secondo cui, in un gioco di parole, riparare il *repairable* dello scambio conversazionale presenta un *initiation* (inizio) ed un *outcome* (fine o completamento) che possono anche non coincidere: infatti, la procedura di riparazione può iniziare in un certo turno e terminare in seguito a varie mosse.

<sup>39</sup> A tal proposito, si veda la pag. 19 del presente capitolo.



Se, infatti, come dallo schema sopra riportato, la riparazione è iniziata dal parlante nel cui turno compare il problema, si parlerà di autoinizio di riparazione (*self initiation*), mentre se ad iniziarla sarà il suo interlocutore si avrà un eteroinizio di riparazione (*other initiation*). In quest'ultimo caso, l'aggiustamento avviene spesso per mezzo di ciò che gli studiosi della conversazione definiscono *repair initiators* (Duranti, 1997, trad. it. 2000:234), ovvero interrogativi composti da un'unica parola come *uh? What? Who?* oppure *echo question*, domande che ripetono una parte del turno definito "problematico" aggiungendovi un iniziatore di aggiustamento<sup>40</sup>.

Solo quando la procedura del repair sarà completata, si potrà parlare di autoriparazione (*self repair*) o di eteroriparazione (*other repair*).

<sup>40</sup>Come sottolinea Duranti (1997), tali iniziatori possono essere identificati in *the who?* o *the what?* per aggiustare un nome e in *do what?* o *go where?* (Fare che? Andare dove?) per aggiustare un predicato. A tal proposito, vengono proposti due esempi di riparazione realizzati con domande – eco:

- (1) A Well who'r you workin for.  
 B 'hhh Well I'm working through the Amfat Coporation  
 A The who?  
 B Amfath Corporation. T's holding company  
 A Oh (Schegloff et al., 1977:368)

- (2) I membri di un gruppo rock stanno discutendo su come organizzare la loro esibizione

Will That might be kind weird to do tha:t  
 (0.8)  
 Russ Do what?  
 Joy Forget the mikes: step o:ut step out in front  
 Will Tryin ta do ((gestures with guitar))

(Keating, 1993:418)

Inoltre, come sottolinea Fele (2007:46), l'inizio della riparazione può avvenire in diversi luoghi successivi alla comparsa della TCU "difettosa": nello stesso turno (turno 1), in quello successivo (turno 2), o, ancora, nel turno successivo a questo (turno 3) in base allo schema che segue:

parlante A	⇒	turno 1
parlante B	⇒	turno 2
parlante A	⇒	turno 3
parlante B	⇒	turno 4

L'inizio della riparazione, all'interno dell'atto conversazionale, funziona come un punto di arresto anche in presenza di un meccanismo sequenzialmente potentissimo quale, ad esempio, quello delle *coppie adiacenti* o enunciati complementari (*adjacency pairs*)<sup>41</sup> (Schegloff, Sacks, 1973:289-327). Infatti, anche l'attività routinaria che si realizza quando ad una domanda segue una risposta può venire interrotta per alcuni turni laddove ci si trovi di fronte ad una richiesta di correzione.

Generalmente, il meccanismo del repair viene iniziato nel turno successivo a quello in cui compare il problema: buona parte della letteratura di analisi della conversazione sulla riparazione sofferma infatti l'attenzione su ciò che fa il parlante nel turno successivo, descritto con l'acronimo NTRI (Next Turn Repair Initiation)<sup>42</sup>, a quello in cui compare la *trouble source*.

Attraverso tali tecniche, si intuisce che il repair altro non è che un *aggiustamento intersoggettivo* (Heritage, 1984:254-260) del discorso in

<sup>41</sup> Le coppie adiacenti (domanda-risposta; saluto-saluto; appello-risposta; offerta-rifuto/accettazione; accusa-giustificazione) si basano su un semplice meccanismo di azione e reazione che, durante lo sviluppo della conversazione, viene solitamente riconosciuto come tale, facilitando di conseguenza la gestione dei turni conversazionali. Esse sono legate al concetto di *rilevanza condizionata* (Schegloff 1972) in quanto la prima parte della coppia rappresenta una mossa interazionale che condiziona lo svolgimento successivo dell'interazione; l'assenza della seconda parte, percepita come violazione del sistema turnazionale, produce effetti che hanno notevoli ripercussioni sull'interscambio comunicativo.

<sup>42</sup> Schegloff (1997b) ha analizzato in particolare due pratiche di NTRI, i question terms, come "huh?" e "chi?" e le ripetizioni. Drew (1997), invece, ha descritto una forma di inizio di riparazione nel turno successivo che definisce "aperta": "scusa?" e "cosa?" sono le forme utilizzate con questo metodo.

costruzione, basato fondamentalmente sulla cooperazione interattiva tra i partecipanti all'interazione. A differenza del *disaccordo*, che riguarda ciò che non è stato capito, il repair si riferisce a qualcosa che viene riparato in quanto non abbastanza comprensibile (Schegloff, Sacks e Jefferson, 1977; Goodwin, 1983; Fele, 1991; Orletti, 1994).

Le procedure del repair sono comunemente utilizzate dai partecipanti in svariati generi di *talk-in-interaction*, a cominciare dalla conversazione ordinaria, ma Norrik (1991) sottolinea come la letteratura mainstream sia d'accordo nel ritenere che le riparazioni fatte dall'interlocutore nel secondo turno, quelle che sono state definite poc'anzi *eteroriparazioni*, sembrerebbero tipiche di setting particolari, di situazioni sociali asimmetriche quali, ad esempio, la relazione genitori/figli, insegnante/alunni, parlanti nativi/parlanti di seconda lingua. A tal riguardo, il repair e, in particolare, l'*other repair* sembra essere uno strumento fondamentale della pedagogia e dell'apprendimento nella socializzazione (Schegloff, Sacks e Jefferson, 1977:380-381)<sup>43</sup>. Di tali conversazioni speciali parleremo nel prossimo paragrafo.

## ***2.2. Asimmetria conversazionale: il caso delle "interazioni speciali"***

Superata la fase di ostracismo iniziale che venne riservato a coloro i quali si occupavano di AC<sup>44</sup>, l'interesse degli studiosi si indirizzò verso diversi settori istituzionalizzati: tribunali, questure, ospedali, redazioni giornalistiche e soprattutto studi televisivi, campagne politiche ma anche verso ambienti professionali come studi di psicoterapia, aule didattiche, sale

---

<sup>43</sup> Ancora, sulla relazione tra repair e le correzioni in una classe scolastica si vedano Weeks, 1985; McHoul, 1990; MacBeth, 2004; Paoletti e Fele, 2004; sulla correzione tra parlanti nativi e parlanti di seconda lingua, invece, Wong, 2000a; Schegloff, 2000. Sul repair nell'interazione madre-bambino Wootton, 1994.

<sup>44</sup> Come era accaduto in precedenza a Goffman e agli etnometodologi e, generalmente, a tutti coloro che propongono innovazioni radicali, gli articoli e le prime pubblicazioni degli analisti della conversazione, infatti, vennero respinti dalle riviste sociologiche e quindi pubblicati nelle riviste di altre discipline come *American Anthropologist*, *Language*, *Semiotica*. Solo nella seconda metà degli anni Ottanta, l'analisi della conversazione comincia a ricevere attenzione dalla sociologia tradizionale (si pensi ad esempio ai parsonsiani come Smelser e Alexander).



di reception. Negli anni Novanta, infatti, si assiste ad una vera e propria svolta istituzionale: pur rimanendo salda l'attenzione al *machinery* (Sacks, 1974), gli analisti della conversazione da un lato si focalizzano sulle strategie intenzionali che i membri di un'organizzazione, i quali hanno un determinato compito (*task*), usano per raggiungere un determinato obiettivo (*goal*), dall'altro tali strategie vengono collegate alle risorse che localmente le organizzazioni mettono concretamente a disposizione dei membri. Da qui il termine *institutional talk* (Drew a Heritage, 1992) un nuovo orientamento che rappresentò una vera e propria innovazione all'interno dell'AC che si stava ormai fossilizzando sull'analisi pedissequa dei turni. Superata la fase limitativa di tale approccio, l'obiettivo di tale svolta viene chiaramente descritto dalle parole di Psathas (1995:54)

*«how to relate the interactional phenomena studied to the so-called larger context of the organization or institutional setting in which they occur».*

Alla base di tale svolta vi è la curiosità degli studiosi di indagare gli aspetti interazionali e conversazionali tipici di ambienti caratterizzati da una condizione di asimmetria. Infatti, le interazioni che avvengono quotidianamente possono essere simmetriche o complementari a seconda che si basino sull'uguaglianza o sulla differenza di status. In base a tale assioma gli incontri comunicativi si possono distinguere in due grandi categorie:

- ✓ *interazioni simmetriche*: basate sui modelli in cui l'interlocutore rispecchia il comportamento dell'altro (uguaglianza, minimizzazione delle differenze);
- ✓ *interazioni complementari*<sup>45</sup>: fondate sui modelli in cui l'interlocutore completa il comportamento dell'altro (diversità, massimizzazione delle differenze).

---

<sup>45</sup> Per una sintesi sulle caratteristiche della conversazione asimmetrica, si vedano Marcarino (2001) e Orletti (2000a) la quale concentra la sua attenzione sulla conversazione disuguale, offrendo esempi appartenenti a diversi contesti (scolastico, giornalistico, nativo/non nativo). Sull'asimmetria quale

Ciò comporta notevoli ripercussioni riguardo il procedere conversazionale: difatti, le regole orientative del sistema della presa del turno, cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente, valgono principalmente per ciò che Goffman definisce *fresh talk*<sup>46</sup> (1981:171), ovvero la conversazione ordinaria informale. Sarebbe davvero semplice interpretare gli espedienti organizzativi come prerequisiti per l'interazione conversazionale in ogni qui e in ogni dove ma sono possibili altri tipi di organizzazione conversazionale.

Nei contesti istituzionali, infatti, i meccanismi del *turn - taking* e delle routine conversazionali subiscono una parziale o totale modifica nei modi che caratterizzano i contesti stessi: vari tipi di attività o *frame* si intrecciano e si susseguono con possibili incassamenti e trasformazioni; come sostiene Bercelli (1999:103), riferendosi all'interazione in tribunale, “nel frame dell'interrogatorio fra avvocato e testimone può incassarsi una schermaglia procedurale fra avvocati, che può venire trasformata in chiave scherzosa per un po', ed essere poi risolta seriamente dal giudice, lasciando di nuovo il passo all'interrogatorio momentaneamente sospeso”.

Si veda l'esempio che segue (12), tratto da Schegloff (1992), che si riferisce ad un'intervista rivolta da Dan Rather, noto giornalista televisivo, all'allora vicepresidente degli Stati Uniti, George Bush, su un tema di attualità (*news interview*):

(12)		
1	Rather	Today, Donald Gregg still works inside the
2		White House as Vice President Bush's trusted
3		advisor. ((End of feature; start of live
4		broadcast)).
5		(1.0)
6	Rather	'hh Mister Vice President, tha:nk you for
7		being with us toni:ght, 'hh Donald Gregg
8		sti:ll serves ad y'r tru:sted advi <sup>#</sup> sor, = he
9		w'z dee:ply involved in tunning arms t'the

caratteristica di questo tipo di interazioni si veda Fele (1993), mentre Ciliberti (1998) descrive stili differenti di interazione in un evento asimmetrico.

<sup>46</sup> Goffman (1981) suddivide il parlato in tre forme (*modes of animating spoken words*): recitazione di un testo imparato a memoria (*memorisation*); lettura ad alta voce (*aloud reading*); parlato spontaneo (*fresh talk*).

10		Contras an' he didn' inform you.=
11	Rather	= .hhhh <sup>+</sup> Now when president Rea:gan's (0.2)
12		trusted advisor: Admiral Poindexter: (0.6)
13		failed to inform hi:m, (0.8) the President –
14		(0.2) fired'im.hh
15		(0.5)
16	Rather	Why is Mister Gregg still: (.) inside the
17		White Hou <sup>@</sup> se'n still a trusted advisor. =
18	Bush	= Becuz I have confidence in im, (0.3) en becuz
19		this matter, Dan, ...
#		<b>Bush brings hands together and mouth opens.</b>
+		<b>Bush separates hands.</b>
@		<b>Bush's lips part (with in-breath?).</b>

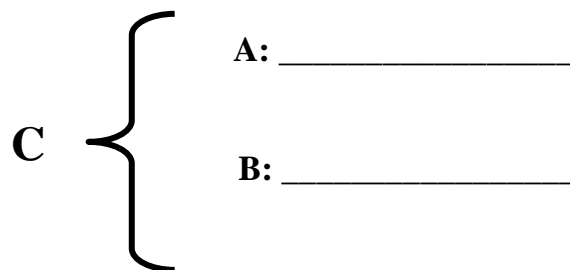
Nei tre punti di rilevanza transizionale, indicati dai simboli di color rosso, Bush produce dei gesti non verbali che indicano la sua intenzione di prender parola; in un certo qual modo, il suo comportamento manifesta l'orientamento ordinato alle regole di presa del turno. Ciò nonostante, Bush si astiene dal prendere parola. L'intervistato può prendere la parola solo dopo essere stato selezionato dall'intervistatore, generalmente attraverso una domanda che gli viene rivolta, come avviene in (12).

Le ricerche e le applicazioni dell'Analisi conversazionale propendono, soprattutto in ambito italiano, a favore di contesti istituzionali o asimmetrici, quali *setting* privilegiati di studio. Il perché può essere attribuito alla presenza di un livello differente di possibilità di accesso e partecipazione al discorso da parte degli interagenti. Fatigante (2004), a cui si deve un'ottima ricostruzione delle pubblicazioni sullo studio dell'interazione verbale con particolare riferimento all'analisi della conversazione in Italia, sottolinea che in Italia, più che negli Stati Uniti, la conversazione in ambito istituzionale ha rappresentato da subito un campo d'indagine privilegiato “forse per il risvolto applicativo che lasciava prefigurare e che ha spinto a considerare la fruibilità dell'approccio nel promuovere un'attività di riflessione e autoanalisi da parte di coloro che più di tutti regolano e dirigono le attività conversazionali, come ad esempio gli insegnanti o i medici” (Fatigante, 2004:212).

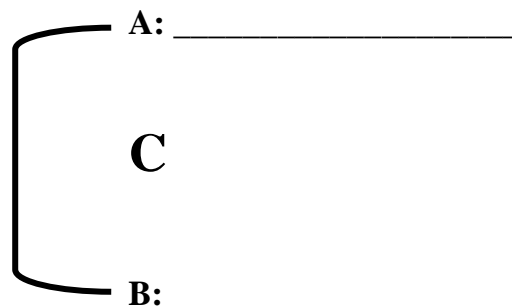
D'accordo con l'espressione di Drew e Heritage (1992:26), i quali suggeriscono che ogni varietà istituzionale può avere la sua impronta digitale unica: "the *fingerprint* being comprised of a set of interactional forms and from the baseline of mundane conversational interaction itself", è possibile formulare una chiara e precisa definizione di interazione istituzionale, prendendo in prestito le parole di Arminen (2005: 32):

*«institutional interaction is a particular type of social interaction in which the participants orient to an institutional context, such as medical, juridical or educational, in and for accomplishing their distinctive institutional actions».*

L'autrice accosta a tale proposizione il seguente schema illustrativo in cui A e B rappresentano le parti interagenti in un contesto C :



Se le parti interagenti A e B mostrano un orientamento al contesto, esse raggiungeranno una negoziazione di significato solo coordinando le proprie attività, per cui (Arminen, 2005:34):



A questo punto, è possibile sottolineare che si avrà un'interazione asimmetrica quando vi sarà la compresenza delle seguenti tre categorie principali:

1. disparità di potere interazionale tra i parlanti;
2. declino di parità di diritti e doveri comunicativi;
3. affidamento della gestione del processo comunicativo ad un unico soggetto.

Lo schema che segue permette un'immediata analisi contrastiva dell'interazione tra pari e di quella asimmetrica attraverso una chiara rappresentazione delle caratteristiche salienti dei due tipi di relazione:

<i>CONVERSAZIONE SIMMETRICA</i>	<i>CONVERSAZIONE ASIMMETRICA</i>
<i>Uguaglianza</i>	<i>Disparità/Dominanza</i>
<i>Negoziazione dei turni</i>	<i>Gestione dei turni</i>
<i>Omogeneità dei turni</i>	<i>Disuguaglianza dei turni</i>
<i>Svolgimento libero con possibilità di turni sovrapponibili</i>	<i>Istituzionalizzazione delle fasi conversazionali</i>
<i>Disposizione spaziale "naturale"</i>	<i>Disposizione spaziale con valore simbolico</i>

Nelle interazioni del secondo tipo, quelle asimmetriche, alcuni parametri, come il tempo a disposizione, il diritto di fare domande ed il dovere di dare certe risposte, la possibilità di decidere l'argomento della conversazione, sono distribuiti in maniera non casuale bensì predeterminata. I contesti interazionali studiati riguardano i colloqui tra medico/paziente (Heath, 1992; Heritage e Maynard, 2005; Maynard, 1992, 2003; Peräkylä, 1998; Stevers e Heritage, 2001; Fele, 1994a; Petrillo, 1994; Sbisà, 1990; Contento, 1997; Stame, 1997; stame e Contento, 1998; Caffi, 2001; Orletti, 1992), l'interazione in classe (Markee, 2000; McHoul, 1978; Mehan, 1979, Seedhouse, 2004; Orletti, 1981a; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Fasulo, Girardet,

2002, Paoletti, 1990; Paoletti e Fele, 2007), gli interrogatori in tribunale tra imputato e magistrato (Atkinson e Drew, 1979; Maynard, 1984; Drew, 1992; Galatolo, 2002, 2000; Giglioli, Cavicchioli, Fele, 1997; Pallotti, 1998; Gnisci, Pontecorvo, 2003), l'interazione radio-televisiva con particolare riguardo alle interviste giornalistiche (Clayman e Heritage, 2002; Heritage e Greatbath, 1991; Heritage e Roth, 1995; Fele, 1998b; Orletti, 2000b; Bercelli e Pallotti, 2003; Bazzanella e Damiano, 1999b; Bonu, 2002; Gnisci e Bonaiuto, 2003), gli incontri nativo/non nativo (Di Luzio, Günthner e Orletti, 2001; Orletti, 1988, 1991, 2000a; Ciliberti, 1996, 2003).

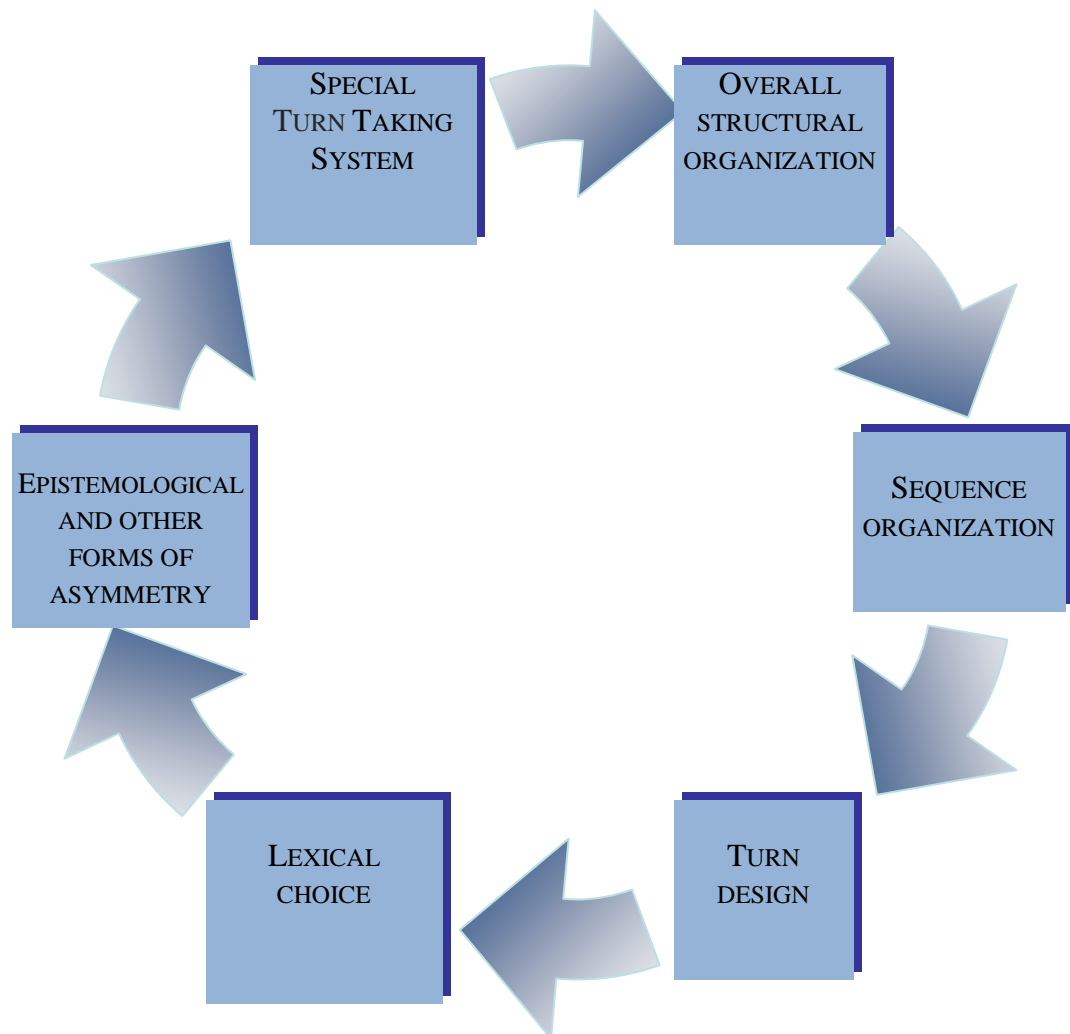
Da un punto di vista teorico, tali ricerche si basano sull'assunto secondo cui non era il *contesto*<sup>47</sup> dato a priori a determinare particolari comportamenti discorsivi, bensì erano i partecipanti stessi, attraverso le proprie azioni, a creare il contesto. Come afferma Orletti (1994b:70)

«l'analisi conversazionale non accetta l'idea di un contesto come precostituito rispetto all'interazione, composto di fattori come sesso, età, status sociale di partecipanti che determinano l'andamento dell'interazione, ma sostiene una visione flessibile e riflessiva del contesto. Non è il contesto a predeterminare l'interazione ma è questa che lo modella, lo plasma; anzi più esattamente sono i membri che momento per momento lo costituiscono, creano con le loro azioni il contesto».<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Un'ottima ricostruzione del termine, che rappresenta uno dei temi più importanti dell'analisi sociologica, si riscontra nelle raccolte di saggi curate da Duranti e Goodwin (1992) e da Auer e Luzio (1992).

<sup>48</sup> Duranti (1997, trad.it. 2000:238) sottolinea come proprio il contesto rappresenti uno degli elementi su cui, da sempre, si è creata una *querelle* tra analisti della conversazione e studiosi di altre discipline, in particolare antropologi del linguaggio ed etnografi, che individuano un "persistente disinteresse per i più ampi contesti – ad esempio dove e quando si sono verificati gli scambi oggetto di analisi [...]". Hymes (1972a:81), accostando lo studio dell'AC alle scienze sociali, assume un atteggiamento critico nei confronti di tale approccio, sottolineando come "alcuni sociologi siano così attratti dalle parole da perdere del tutto il loro rapporto con i contesti reali". La critica formulata da Hymes è simile a quella che Goffman (1981:32) ha rivolto ai "peccati di non-contestualità", cioè all' "assunto secondo cui dei frammenti di conversazione possono essere analizzati, in linea di principio, indipendentemente da ciò che accade in quel tempo e in quel luogo". Al riguardo, una prospettiva critica sulla nozione di contesto nell'analisi della conversazione si trova in Cicourel (1992), mentre una prospettiva etnometodologica vicina all'analisi della conversazione è quella di Coulter (1994); rilevanti per una discussione sul significato di "contesto" in tale approccio di studio sono Schegloff (1987b; 1991; 1992a; 1997d).

Heritage (1997:164) describe sei settori in cui è possibile individuare ciò che egli chiama '*institutionality of interaction*' e che qui vengono proposti sottoforma di grafico:



La prima variabile riguarda l'organizzazione della presa del turno, ovvero come i turni vengono scambiati, quale ordine è seguito e, soprattutto *who allocates the right to speak*" (Pallotti in Bowles e Seedhouse, 2007:51).

Proprio in virtù di quest'ultimo elemento, la prima variabile che descrive l'interazione istituzionale comprende due sottocategorie, ovvero il *turn – type preallocation* e la *mediated turn allocation*: la prima sottocategoria si caratterizza per la necessità del parlante principale, il rappresentante istituzionale, di restringere gli spazi di risposta del/dei suoi interlocutori, permettendogli di avere sempre una sorta di controllo sugli

sviluppi dell'interazione. Sono quindi interazioni caratterizzate da lunghe domande-risposte (Question-Answer). La funzione invece svolta dal secondo tipo di alternanza del turno, *Mediated turn allocation*, è molto simile alla prima ed indica che, all'interno dei contesti in cui sono presenti grandi gruppi, il controllo della presa di turno è generalmente nelle mani di un'unica persona, la cui autorità gli permette di ridurre i contrasti e le polemiche riducendo quindi gli scontri diretti. Un esempio di questo tipo si può ritrovare soprattutto nei business meeting o nelle forme di riunione presieduta ma anche nelle interazioni insegnante/alunno.

La dimensione dell'*overall structural organization* descrive il fatto che ogni struttura istituzionale ha delle proprie caratteristiche di comunicazione ed è caratterizzata da fasi ben precise e distinte; a tal proposito, Zimmermann (1984; 1992a), rifacendosi a tale variabile, propone la struttura delle telefonate di emergenza:

**THE OVERALL STRUCTURE OF EMERGENCY SERVICE CALLS,  
ZIMMERMANN (1984; 1992A)**

Phrase	Activity
1	Opening
2	Request
3	Interrogative series
4	Response
5	Closing

La *sequence organization* indica che, anche e soprattutto nell'interazione istituzionale come in quella spontanea, le azioni dei parlanti, compresi gli elementi verbali ed espressivi che le costituiscono, sono organizzate sequenzialmente: un'azione è condizionata dall'azione precedente, che può essere altrui o propria, e condiziona l'azione successiva.

La caratteristica del *Turn design*, invece, sottolinea come alla base della costruzione dei turni ci sia un vero e proprio disegno che stabilisce come



i turni debbano essere costruiti sintatticamente, lessicalmente, morfologicamente e prosodicamente al fine di raggiungere particolari obiettivi comunicativi. A loro volta, i contesti istituzionali sono implicati nel disegno dei turni e nelle azioni che loro stessi implementano; infatti, durante un'interazione istituzionale viene a crearsi un tipo di know-how che permette agli attori sociali di gestire al meglio la situazione, soprattutto quando si tratta di dover risolvere una situazione di disagio o di conflitto.

Un aspetto particolarmente rilevante del *turn design* è la scelta lessicale (*lexical choice*) dei partecipanti, la quale permette innanzitutto di riconoscere chi è il rappresentante istituzionale dello scambio comunicativo in quanto si riferisce alla selezione di parole appropriate che mostrano, producono e mantengono ruoli e identità degli interagenti: ciò diventa fondamentale soprattutto quando vengono utilizzati termini più cauti, termini che cercano per lo più di “sondare il terreno” e di mitigare l'azione.

Infine, Heritage propone quattro diversi tipi di asimmetria che si possono avere in un'interazione non equilibrata e che consistono, rispettivamente, in una disparità di risorse di diritti, di prestigio, di conoscenza e di potere:

- a) *asymmetries of participation* ;
- b) *asymmetries of interactional and institutional know how*;
- c) *asymmetries of knowledge*;
- d) *rights of access to knowledge*;

Di quest'ultimo tipo di asimmetria si parlerà nel paragrafo seguente.

### 2.2.1 La distribuzione del diritto di parola: caratteristiche di un particolare frame comunicativo

Alcuni autori (Leonardi, Viaro, 1983; Linell, Luckmann, 1991) sottolineano come l'asimmetria, di cui si è finora parlato, rappresenti una caratteristica di un particolare frame comunicativo a causa del precario equilibrio che si ha proprio nella distribuzione dei poteri comunicativi dovuto all'emergere di una momentanea o, alle volte, duratura, leadership.

A tal riguardo, Monceri (2006:185) sottolinea che “poiché in ogni interazione sono all'opera anche *relazioni di potere*<sup>49</sup> – che sono sempre relazioni asimmetriche – , le quali assumono la propria configurazione specifica sulla base della situazione concreta, il singolo individuo fa continua esperienza del fatto che la pretesa di veder riconosciuta la propria diversità si scontra con un'analogha pretesa da parte dei partner dell'interazione, e che al fine di soddisfare tale pretesa egli deve essere pronto ad entrare in conflitto aperto”.

Pur trattandosi di una rappresentazione abbastanza forte di colui che è portatore di diversità, sempre pronto a dover entrare in “conflitto aperto” con un *alter*, l'espressione sopra citata sottolinea la caratteristica basilare di ciascuna interazione asimmetrica, ovvero il *potere*<sup>50</sup>.

Nelle interazioni asimmetriche il potere interazionale si manifesta attraverso (Linell, 1990; Linell e Luckmann, 1991):

1. la *dominanza quantitativa*: consiste nella differenza fra i partecipanti in termini di durata e numero dei turni<sup>51</sup>. Gli studiosi sostengono che occupare

<sup>49</sup> Nostro Corsivo.

<sup>50</sup> Da questo momento in poi con il termine potere verrà indicato il potere interazionale o conversazionale. Sul concetto di potere si veda Foucault (1978), il quale offre una prospettiva innovativa alla comprensione di tale fenomeno. Infatti, distanziandosi dagli studi precedenti che consideravano il potere come una proprietà delle istituzioni, dei governi e della politica (Foucault, 1978:92-93), egli rovescia il quadro concettuale, considerandolo una proprietà delle relazioni tra soggetti (1982:220). Van Dijk (1988), invece, evidenzia la ricchezza di studi sul tema del rapporto tra linguaggio e potere.

<sup>51</sup> Gli studiosi calcolano in maniera differente tale dominanza: infatti, mentre Linell e Luckmann (1991) considerano il *numero di parole dette* una manifestazione di tale potere, Adelswärd, Aronson, Jönsson e Linell (1987) misurano lo spazio interazionale in termini di numero di turni. Per approfondimenti cfr. Orletti, 2000:14-17.

più spazio interazionale non sia direttamente proporzionale alla leadership di potere: alcune ricerche sull'etnografia del parlato di Hymes (1974) e Duranti (1997) hanno mostrato come spesso tanto più si è potenti tanto meno si parla e che avere più spazio interazionale è spesso indice più di debolezza che di potere. In situazioni cosiddette escussive è spesso la parte *lower* ad avere più a lungo il diritto di parola: si pensi all'interrogazione in classe, situazione in cui, teoricamente, è lo studente a dover parlare di più (ammesso che abbia studiato) o, ancora, all'interrogatorio di polizia o, anche, all'interazione medico-paziente in cui è il malato a dover spiegare i sintomi avvertiti per permettere al medico di stilare un'adeguata diagnosi.

2. la *dominanza interazionale*: spetta a chi è dotato di maggior potere sociale e che, in virtù di ciò, può controllare e mettere in atto mosse comunicative forti o deboli; a tal proposito, per *mossa forte* si intende quella che dà inizio ad una domanda e che determina le azioni dell'*answerer*; tale dominanza spetterà pertanto all'insegnante, al giudice, al medico, al conduttore televisivo o all'interprete di conferenza.

3. la *dominanza semantica*: consiste nella gestione tematica, cioè del *topic* conversazionale, che si manifesta nel controllo dell'argomento e, soprattutto, nella possibilità, che alle volte diventa imposizione, di far valere il proprio punto di vista.

4. la *dominanza strategica*: consiste nel potere di realizzare le mosse più importanti sul piano strategico e si sostanzia nella possibilità di incidere sui risultati finali dell'interazione; si tratta perciò di una variabile che può essere valutabile soltanto a posteriori, prendendo in considerazione anche i risultati di lunga scadenza.

Spesso, nelle sedute di esami universitari, capitano tentativi di usurpazione della dominanza interazionale e successiva mossa di riappropriazione, come in (13):

(13)

(Docente e studentessa alla conclusione di un esame di sociolinguistica)

- |   |          |   |
|---|----------|---|
| 1 | Prof     | la sua preparazione ha molte lacune               |
| 2 | Studente | se mi può chiedere la seconda parte, quella:::    |
| 3 |          | ++ mi sono concentrata più sulla seconda parte    |
| 4 | Prof.    | No, mi scusi, ma le domande le faccio io, non lei |

(tratto da un esame di sociolinguistica presso l'Università del Molise, 2010)

Sostanzialmente, la distribuzione del diritto di parola, che nella conversazione ordinaria è co-gestita dai partecipanti, nelle interazioni asimmetriche è spesso affidata a delle “figure guida” (Orletti, 2000:13), definite da Goffman (1969) dei veri e propri *registi* che esercitano un potere di controllo su ciò che gli altri fanno e sull'andamento dell'interazione. Orletti (2000:18) individua le peculiarità che caratterizzano tale figura:

- ✓ *Apertura e chiusura dell'interazione*: è compito del regista stabilire la fase di apertura, ad esempio ponendo all'interlocutore una domanda, così come concludere una sequenza conversazionale.
- ✓ *Attribuzione del turno*: spetta al regista assegnare il diritto di parlare attraverso le varie procedure di etero-allocazione dei turni. Infatti, tra le tecniche di presa del turno<sup>52</sup>, quella di auto-selezione è quasi del tutto assente nelle interazioni di tipo asimmetrico.
- ✓ *Messa in atto di mosse comunicative particolari*: il regista, dopo aver dato inizio ad una o più sequenze attraverso domande, affermazioni, ordini, determina le azioni comunicative successive; in buona parte, la *rilevanza condizionata* (Schegloff, 1972)<sup>53</sup> per tutto ciò che avviene dopo si può attribuire a tale figura.

<sup>52</sup> Cfr. paragrafo 2.1.1: 11.

<sup>53</sup> Il concetto di *rilevanza condizionata* consiste nel fenomeno per cui una coppia di elementi adiacenti, come domanda-risposta, saluto-saluto, etc., dato il primo elemento della coppia ci si aspetta, di norma, il secondo e, se ciò non avviene, tale assenza non passa inosservata.

- ✓ *Controllo tematico conversazionale*: è il regista che si occupa della scelta dell'argomento e della modalità di come condurlo, della sua articolazione in sottotemi, del loro sviluppo e, infine, della loro conclusione.
- ✓ *Ristabilizzazione dell'ordine conversazionale*: laddove si verificano situazioni di disaccordo tra i partecipanti sulla definizione della situazione (Goffman, 1969) compete al regista adottare commenti metacomunicativi che ridefiniscano il frame contestuale e il tipo di attività interazionali in cui si è coinvolti.

È proprio in quest'ultima caratteristica che si manifesta il massimo grado di potere del regista in quanto, ridefinendo la situazione, egli stabilirà anche la struttura partecipativa, ovvero i ruoli dei partecipanti e le regole interazionali a cui tutti dovranno adeguarsi.

Tali peculiarità emergono soprattutto nell'interazione scolastica e, nello specifico, nella figura del docente-regista.

### ***2.3 Il regista al lavoro: l'interazione in classe<sup>54</sup>***

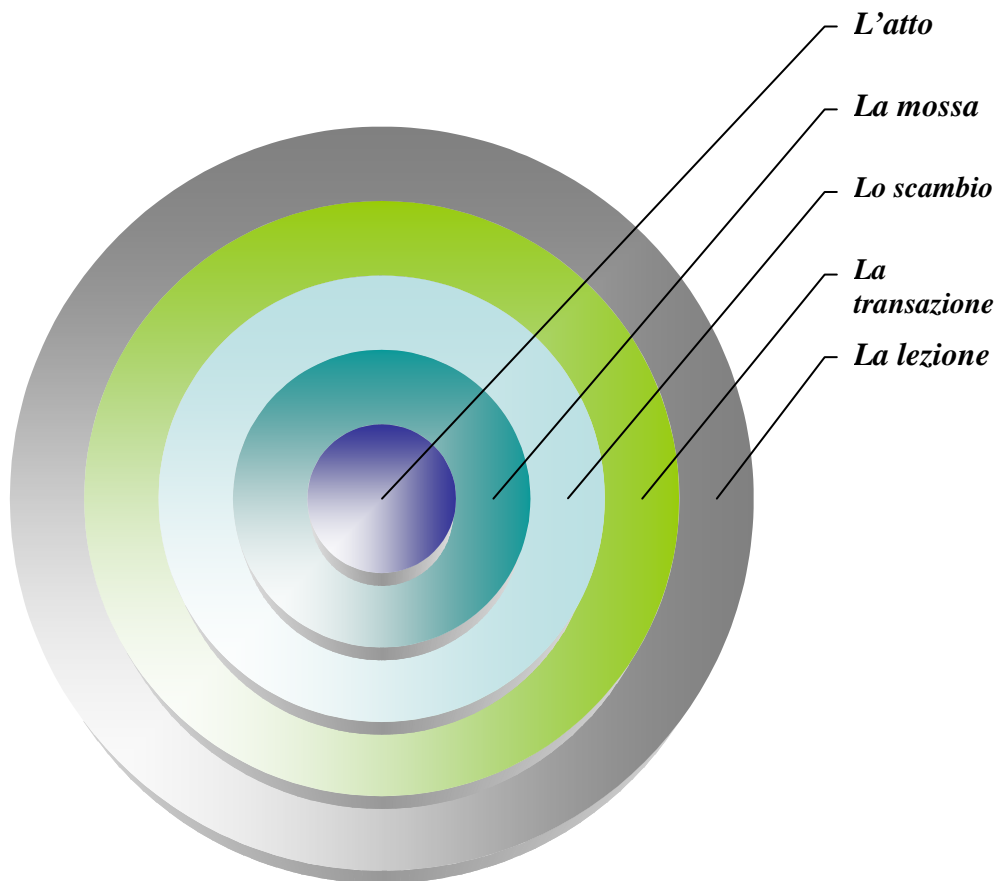
Le caratteristiche dell'*institutional talk* e, in particolare, il ruolo del regista sono particolarmente evidenti nell'interazione scolastica, tipica situazione che si realizza «in riferimento all'esistenza di un sistema speciale, peculiare, la classe scolastica» (Fele e Paoletti, 2003:17). Come sottolineano Getzels e Thelen (1960), riprendendo Parsons (1959), la *classe scolastica*, infatti, rappresenta un "sistema sociale" autonomo pur facendo parte di un sistema sociale educativo più ampio che si sostanzia nell'istituzione scolastica. A tal proposito, gli studi di sociologia dell'educazione testimoniano come la scuola svolga, insieme alla famiglia, una funzione

---

<sup>54</sup> Sugli studi relativi all'interazione in classe esiste una vasta letteratura: Atkinson e Delamont, 1976; Baker, 1992, 1997; Baker e Freebody, 1989; Heap, 1985; Hester e Francis, 2000; Stubbs e Delamont, 1976; Whittall e Lewis, 1963; McHoul, 1978; McHoul e Watson, 1984; Mehan, 1985; Sinclair e

primaria nel processo di socializzazione degli individui, sia in quanto agenzia preposta alla promozione sociale dell'individuo attraverso la trasmissione delle competenze necessarie per svolgere i diversi ruoli sociali, sia in quanto luogo di sviluppo della socialità.

Gli studi fondamentali di Sinclair e Coulthard (1985) sull'interazione in classe hanno cercato di descrivere la struttura discorsiva di tale interscambio, proponendo cinque livelli di articolazione del discorso, dal più generale al più particolare che, in questo lavoro, si è cercato di schematizzare nel seguente diagramma caratterizzato da cerchi concentrici:



In base a tale rappresentazione, *la lezione*, raffigurata dal cerchio più estremo, costituisce la macro-unità discorsiva che è composta da più sotto-unità o blocchi tematici, dette *transazioni*, che vengono distinte l'una dall'altra da espressioni aventi lo scopo di introdurre un argomento (es. “bene”, “allora”)<sup>55</sup>, seguite da un'ulteriore espressione, questa volta metacomunicativa, che riguarda la formulazione del topic che si sta per affrontare (14):

(14)

T41

(Suona la campanella di fine ricreazione)

21	Ins	<u>ALLORA SE AVETE FINITO DI MANGIARE:::</u> PER FAVORE
22		A POSTO CHE DOBBIAMO LAVORARE
23	Ins	Yan di' ai tuoi compagni <u>basta stop</u>
24	Yan	(0.3)
25	Ins	<u>ALLORA TUTTI A POSTO</u>
26	Ins	<u>allora</u> continuiamo a lavorare sull'oroscopo:::*?
27	Alunni	cinese
27	Ins	<u>cinese</u>

(Perna, Corpus AC, 2010:188)

Ciascun blocco tematico si compone di più *scambi*, ovvero di episodi comunicativi che hanno tre scopi fondamentali: affermare, ordinare o sollecitare. Si parlerà dunque di *scambi affermativi* nel caso in cui l'obiettivo principale dell'azione comunicativa consista nell'affermare qualcosa, di scambi direttivi laddove si intenda ordinare di fare qualcosa e, infine, di *scambi sollecitativi* se si intenderà sollecitare un comportamento, verbale o non verbale che sia. Le unità che caratterizzano gli scambi sono le *mosse*, ovvero forme di presa del turno, di cui si parlerà più approfonditamente nel paragrafo che segue. Ogni mossa, infine, è caratterizzata dai cosiddetti *atti*, che Sinclair e Coulthard suddividono in base alla loro funzione nell'interazione, distanziandosi pertanto dalla teoria degli Speech Acts<sup>56</sup>: essi

<sup>55</sup> Gli studi di analisi conversazionale convergono nel definire tali espressioni marcatori della conversazione. Per ulteriori approfondimenti, cfr. Contento (1991:275-286); Stame (1999:169-186); Redeker (1991:1139-1172).

<sup>56</sup> L'idea di base della teoria degli atti linguistici, di stampo filosofico-linguistico, si deve fondamentalmente alle formulazioni proposte prima da Austin (1962), poi da Searle (1969) e consiste nel considerare le produzioni linguistiche da un punto di vista pragmatico in base al quale «parlare è agire». I due studiosi hanno dimostrato che il significato di una frase, ovvero di un enunciato, accanto

individuano sedici atti che distinguono in meta-interattivi, interattivi e orientati alla presa del turno, oltre agli *asides* (Fele e Paoletti, 2003:31), che si riferiscono a quei particolari atti attraverso cui l'insegnante non si rivolge in modo specifico ad un interlocutore in particolare<sup>57</sup>.

Occorre tener ben presente però, ribaltando l'assunto di Leonardi e Viaro (1983:147), che, a differenza della conversazione ordinaria, nell'interazione che ha luogo in classe "ciò che uno può *non* possono gli altri"<sup>58</sup>: infatti, tale interazione è spesso, quasi sempre, caratterizzata da una distribuzione asimmetrica del potere comunicativo tra gli interagenti.

A tal proposito, gli studi sull'interazione in classe di stampo quantitativo<sup>59</sup>, in particolare il modello di osservazione proposto da Flanders (1970; per contributi in ambito italiano, si vedano Chiari, 1978; Soresi, 1978:73-105; Lumbelli, 1982:47-100) hanno suggerito una regola generale che governa l'interazione in classe, quella che Stubbs (1990:570) definisce "*la regola del 70%*": infatti, dall'elaborazione statistica di alcuni studi condotti dallo studioso sopra citato, è emerso che circa il 70% dello '*spazio-tempo parola*' (Lavinio, 2004:180) in classe è occupato da qualcuno e questo qualcuno è l'insegnante. Nonostante si tratti di una visione soggetta a dure critiche (Delamont, 1976; Delamont e Hamilton, 1976; 1986; Walker e

---

alla parte locutiva (*locution*), presenta anche una parte illocutiva (*illocution*), in cui il parlante mostra qual è l'intenzione comunicativa che persegue con il proprio enunciato. L'espressione dell'intenzionalità comunicativa del parlante è indispensabile per comprendere il significato dell'enunciato così come per la riuscita dell'evento comunicativo perché l'aspetto determinante alla comprensione interpersonale si ha proprio quando è chiara la nostra intenzione rispetto all'informazione propositiva espressa. Con i propri enunciati non si comunicano soltanto fatti (informazione propositiva), ma si compiono – in base alla terminologia di Austin - atti illocutivi (*illocutionary acts*), attraverso cui si realizzano le intenzioni comunicative personali, mentre si valuta la propria informazione propositiva in modi diversi (meraviglia, critica, dubbio, etc.).

<sup>57</sup> A tal proposito, Coulthard propone l'esempio dell'insegnante che si domanda ad alta voce "Dove ho messo il gessetto?" (1985:124).

<sup>58</sup> Leonardi e Viaro (1983:147), nel loro studio sull'analisi della conversazione in ambito terapeutico, sottolineano che nella conversazione ordinaria "ciò che uno può possono gli altri", per indicare che tutti i partecipanti allo scambio comunicativo hanno gli stessi diritti e doveri conversazionali.

<sup>59</sup> Due sono le tradizioni di ricerca relative allo studio dell'interazione scolastica: quella quantitativa che si basa su modelli di osservazione caratterizzati da categorie specifiche e strutturate, relative al comportamento dell'insegnante e degli studenti, sull'elaborazione statistica dei risultati e sulla discussione dei dati aggregati (cfr. Flanders, 1970; Withall e Lewis, 1963; Fraser, 1986; Anderson, 1982); quella qualitativa, che si basa sugli approcci e sulle metodologie di stampo etnografico-antropologico (cfr. Burgess, 1985; Jacob, 1987; Woods, 1986; Woods e Pollard, 1988; Delamont e Atkinson, 1980; Young, 1971; Karabel e Ashley, 1977).



Adelman, 1975) poiché si ritiene sia un modello focalizzato principalmente sul comportamento dell'insegnante a discapito di quello della scolaresca, tale regola risulta basarsi su un assunto fondamentalmente reale, a prescindere dalla quantità percentuale attribuibile alle "due parti", insegnante e alunni, che caratterizzano la *classroom interaction*. Si tratta di un sistema sostanzialmente asimmetrico rispetto alla distribuzione dei diritti di parola, ragione che offre una rappresentazione dell'insegnante nei panni di *regista al lavoro*, espressione utilizzata in parte del titolo del presente paragrafo.

L'organizzazione dell'interazione in classe, infatti, si orienta verso il fatto che l'insegnante e gli allievi si comportano e agiscono, generalmente, essendo consapevoli dei propri ruoli comunicativi. Come sostiene Mondada (2002:124), in tale situazione, "azione e categoria sono elaborate riflessivamente nell'adeguarsi dei comportamenti alla categoria e nell'interpretazione della categoria nei comportamenti". Ciò è quanto manifestato da Sacks (1992) attraverso l'espressione "*doing being the teacher*" che rimanda ad un fare riconoscibile e categorizzabile. In altri termini si potrebbe dire che, per il maestro, "fare l'insegnante" è un *achievement* (Garfinkel, 1967), ovvero una realizzazione che si manifesta attraverso un'organizzazione sequenziale in cui l'insegnante inizia le sequenze, ne controlla la chiusura e distribuisce i turni.

Inoltre, come afferma Orletti (2000: 23), «non solo il regista attribuisce il diritto di parola, ma lo toglie quando ritiene che un turno debba essere concluso»: a differenza dell'interazione tra pari che prevede l'alternanza tra due o più persone sul modello del «prima a te, poi a me, poi di nuovo a te, poi di nuovo a me» (Fele e Paoletti, 2003:73), quasi fosse una partita di tennis, nella classe scolastica è come se l'insegnante trattenga la palla dopo che l'ha ricevuta da uno studente e prima di fare un rovescio, in termini tennistici, a qualcun altro.

Essendo vincolata e subordinata ai fini didattici, che ne dettano la struttura e l'ordine, si può osservare quanto l'interazione in classe risulti meno spontanea e naturale rispetto alle conversazioni quotidiane.

Infatti, uno dei tratti che contraddistingue l'organizzazione del parlato che ha luogo in classe e che lo caratterizza come comunicazione istituzionale di tipo didattico è la sua strutturazione in sequenze di *domande/risposte*, nelle quali l'insegnante comunemente formula domande a risposta nota, note anche come *display questions* o *known-answer questions*. Tale classificazione si basa essenzialmente su una valutazione del contenuto informativo della risposta secondo il parametro "informazione conosciuta / non conosciuta" dell'interrogante (15).

(15)

T14

Laboratorio di educazione alimentare

58	Ins	ELISA A TE PIACE LA MARMELLATA?
59	Elisa	sì
60	Elisa	[mi piace
61	Ins	[a me?
62	Elisa	a me mi piace
63	Ins	A ME?
64	Elisa	piace
65	Ins	pia:::ce

(Perna, Corpus AC, 2010:60)

Nel turno 62, Elisa commette un errore inserendo nel parlato la doppia particella pronominale *a me mi*; l'insegnante, prontamente, avendo notato lo sbaglio, riformula la domanda a risposta nota, affidandosi all'aspetto prosodico dell'intonazione più alta (turno 63) e ottenendo così la risposta corretta da parte di Elisa (turno 64).

Il confronto con l'organizzazione di sequenze domanda/risposta in contesti di interazione ordinaria e in quelli di interazione istituzionale diversi dall'interazione didattica ha spesso portato a definire l'interazione in classe come "*non autentica*" (per una revisione critica del dibattito si veda van Lier, 1988; Mercer, 1995; Seedhouse, 1996; Hellerman, 2003).

Il tratto di non autenticità viene generalmente attribuito al fatto che chi formula la domanda non è alla ricerca di informazioni, ma utilizza la domanda per verificare le conoscenze dei suoi interlocutori. Negli studi

sull'interazione didattica, questa osservazione è stata spesso associata a un giudizio di valore essenzialmente negativo sulla forma di parlato didattico rispondente a questi parametri descrittivi.

Il dialogo didattico organizzato in questo modo limiterebbe eccessivamente la partecipazione dello studente, rendendo possibile un'interazione di tipo esclusivamente formale, senza produrre apprezzabili e dimostrabili risultati nell'apprendimento (Nystrand et al., 2003; Pontecorvo et al, 1991; Fasulo e Pontecorvo, 1999).

### *2.3.1 Le caratteristiche dell'organizzazione sequenziale: dalla coppia alla tripletta*

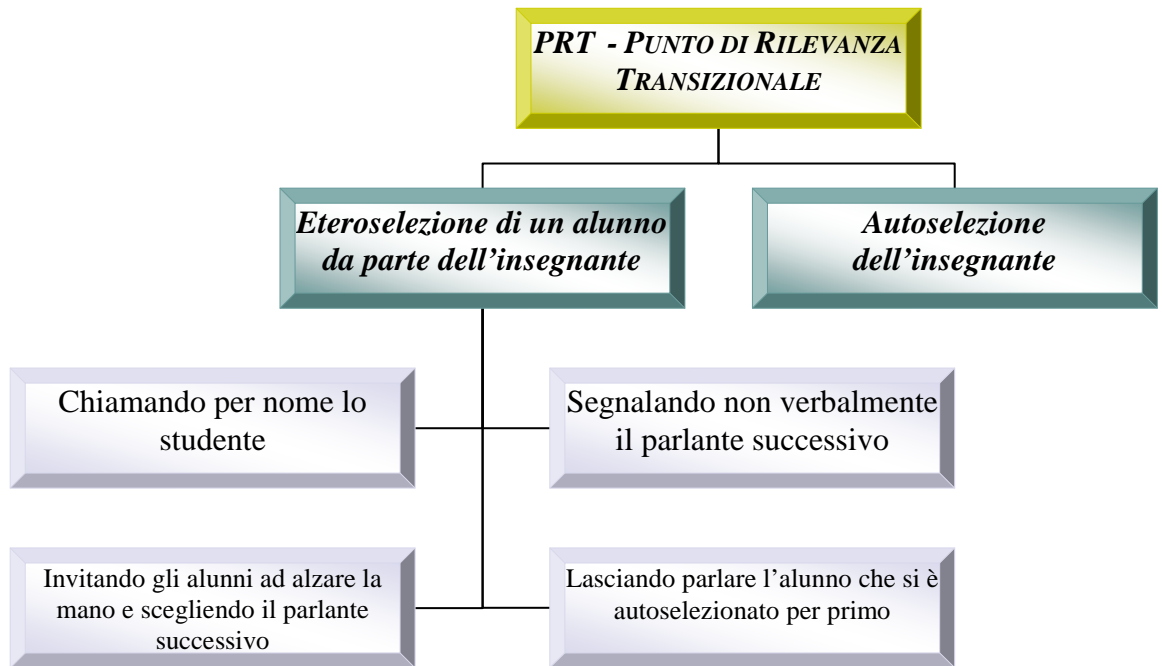
Dal quadro concettuale appena delineato emerge la consapevolezza che la *classroom interaction* è caratterizzata da routine conversazionali che si realizzano in particolari modalità di organizzazione e di strutturazione dell'interazione stessa, che ricalcano le caratteristiche della conversazione asimmetrica<sup>60</sup> e che di seguito vengono elencate:

✓ *Special Turn Taking*: l'allocatione (chi deve parlare), la durata o lunghezza (quanto si deve parlare), l'ordine (quando si deve parlare) , il contenuto dei turni (cosa si deve dire) non prevedono un meccanismo di condivisione tra i partecipanti, bensì ne risulta titolare il soggetto che detiene un maggior potere interazionale, dunque l'insegnante (Edwards, 1988).

Ciò comporta la quasi totale esclusione della tecnica di *autoselezione* da parte degli alunni; l'insegnante, infatti, adottando il meccanismo dell'*eteroselezione* evita o diminuisce la possibilità che si verificino più inizi di turno o tentativi di inizio contemporanei (sovrapposizioni), garantendo così un andamento fluido dell'interazione (Polly Ulichny, in Piazza 1995:108).

---

<sup>60</sup> Cfr. schema sulle caratteristiche che contraddistinguono la conversazione simmetrica e quella asimmetrica, p. 26 del presente capitolo.



Nel grafico, si è cercato di illustrare ciò che avviene ad ogni possibile punto di completamento del turno PRT dell'insegnante; due sono le possibilità: o l'insegnante designa un alunno come parlante successivo attraverso le quattro procedure schematizzate nel grafico in base a ciò che propone Mehan (1979;1985) oppure continua a parlare. Ad ogni possibile punto di completamento della risposta dell'alunno, invece, non è previsto che egli selezioni a parlare un compagno, quantomeno senza l'autorizzazione dell'insegnante; lo stesso dicasi nel caso in cui uno studente si autoselezioni a parlare. Emerge, in alcuni casi, un'altra tecnica di attribuzione del turno da parte dell'alunno che Orletti (2000:98) definisce di "*autoselezione incassata*"; tale meccanismo si verifica in due occasioni: durante la pausa all'interno di un turno già assegnato ad un altro partecipante all'interazione (16) oppure quando, dopo un turno regolarmente completato, il parlante che si autoseleziona dà l'avvio ad una sequenza interazionale che provoca un'interruzione del flusso della conversazione precedente, alterando sia l'ordine sequenziale delle mosse conversazionali che la continuità tematica del discorso (17):

(16)

1	Ins	Intanto, marina, che cosa vuol dire carta fisica?
2	Marina	Carta fisica vuol dire che=
3	<u>Altro bambino</u>	<u>che ci sono disegnati i fiumi. i=</u>
4	Altro bambino	i laghi

(Orletti, 2000:99)

(17)

1	Ins	Alessandro, Alessandro, senti un po', mi parli un pochino di quello che avevamo fatto l'altra volta?
2		
3	Alessandro	Abbiamo parlato delle rocce.
4	<u>Altro bambino</u>	<u>Abbiamo visto le rocce.</u>
5	Ins	sì, ma io l'avevo chiesto ad Alessandro
6	Alessandro	Ebbè, professoré, aveva parlato delle rocce.

(Orletti, 2000:99)

In (17), inoltre, poiché l'ordine in classe viene infranto dall'autoselezione di un altro studente, l'insegnante interviene riattribuendo il turno (riga 5) al parlante selezionato attuando così una tecnica di riparazione<sup>61</sup>.

✓ *Triple Turn Structure*: con tale espressione, si vuol indicare la tipica struttura della *classroom interaction* che, a differenza di ciò che avviene nella conversazione ordinaria, si concentra su un formato conversazionale caratteristico, ripetutamente osservato in ogni tipo di classe.

Gli scambi verbali che avvengono in classe, in genere, si differenziano dal parlato quotidiano poiché non si realizzano in coppie adiacenti di domanda-risposta, ma in serie ripetute di tre mosse, individuate, nel loro classico lavoro, da Sinclair & Coulthard (1975) attraverso la sequenza I-R-E (Inizio - Risposta - Follow up) come unità strutturale di base dell'interazione in classe, successivamente adattata in tripletta D-R-V (Domanda - Risposta - Valutazione) (Mc Houl, 1978 e 1990; Mehan, 1979; Drew, 1981; Long and Sato, 1983; Lightbown, 1984; Nunan, 1987; McCarthy, 1998).

<sup>61</sup> Sul rapporto tra repair e correzioni in una classe scolastica cfr. nota 17 pag. 21 del presente capitolo.

Le mosse conversazionali tipiche dell'interazione in classe quindi non seguono la classica alternanza A - B tra i partecipanti (insegnante - studente, insegnante - studente) ma presentano una tipica struttura a tripletta A-B-A (insegnante - studente - insegnante, insegnante - studente - insegnante), come nell'esempio che segue (18):

(18)	
Insegnante	che ore sono Denise?
Studente	le due e mezzo
Insegnante	<u>brava Denise</u>
(Sinclair e Coulthard, 1975)	

che, invece, in una conversazione spontanea sarebbe stato:

(19)	
A	che ore sono Denise?
B	le due e mezzo
A	<u>grazie Denise</u>
(Sinclair e Coulthard, 1975)	

Ciò dimostra, ancora una volta, il potere interazionale dell'insegnante che, oltre ad avere sempre l'ultima parola, ha a disposizione due turni per parlare rispetto ad un solo turno che è a disposizione di ogni studente.

Laddove il terzo turno non sia occupato da una valutazione esplicita dell'insegnante, ciò non passerà inosservato: nel caso in cui l'insegnante non proferisca parola, tale silenzio non verrà considerato come elemento neutro. Ovviamente, non sempre avviene la valutazione esplicita al terzo turno, ma il suo silenzio è comunque comunicativo in quanto

Un'ulteriore considerazione da fare si riferisce proprio al turno di terza posizione: infatti, l'intervento conclusivo dell'insegnante può avere, oltre a quella valutativa (18), una funzione correttiva (20) o esplicativa (21). Si vedano gli esempi di seguito riportati:

(20)  
T2  
(L'alunna si presenta alla ricercatrice)

59	Serena	ho nove anni::: mh:m::: io vivo a Campobasso e io::: mi piace
60		pallavolo solo che lo facevo in terza mo' non lo pratico più
61	Ins	ti piacciono gli a-?
62	Serena	eh:m mi piace italiano
63	Ins	e ti piace- no non volevo dire questo. abbiamo una passione in comune io e te
64	Alcuni alunni	gli animali::

(Perna, Corpus AC 2010:6)

(21)  
T17  
Lezione di italiano sui nomi collettivi

206	Ins	allora che cosa:::che cosa possiamo concludere?
207	Elisa	ciurma insieme di pirati e:h::=
208	Ins	= ma non solo di pirati
209	Alunni	[confusione di voci
210	Ins	[ INSIEME DI EQUIPAGGIO DI UNA NAVE
211		che ora possa essere di una nave di pirati o di una:::di una nave da
212		crociera sempre ciurma è

#### ***2.4 La difficoltà dell'interazione nativo/ non nativo***

Una condizione simile a quella dell'alunno che occupa una posizione *one-down* nell'interazione con l'insegnante è vissuta dal parlante non nativo nell'incontro con uno o più soggetti appartenenti ad un'altra cultura, che si esprimono dunque in un'altra lingua. Infatti, mentre il non nativo occupa una posizione subordinata, il nativo conquista una posizione *one-up* in base alla distanza linguistica, culturale e sociale che divide i partecipanti all'interazione. Ancora una volta ci si trova di fronte ad un tipo di interazione definita *prototipicamente asimmetrica* (Tuciarone, 2003:8), caratterizzata da una disparità dei diritti e dei doveri conversazionali, nella quale è il parlante nativo ad assumere i panni del regista.

Tale asimmetria, nelle parole di Orletti (2000: 111), «è spesso accentuata dai ruoli che i soggetti nativi rivestono rispetto ai non nativi nelle

situazioni sociali in cui hanno maggiormente occasione di incontrarsi: luoghi di lavoro, uffici amministrativi (circoscrizioni comunali, uffici di polizia, ecc.); centri di assistenza e solidarietà; istituzioni per l'assistenza sanitaria; la pubblica strada nei rapidi incontri transazionali agli incroci. In tali situazioni il nativo entra con un ruolo fortemente dominante e tale ruolo è riconfermato passo dopo passo attraverso le scelte linguistiche, comunicative ed interazionali».

Riformulando in chiave sociolinguistica il concetto di *accomodation* elaborato da Giles e colleghi (Giles, Smiths, 1979; Thakerar, Giles, Cheshire, 1982), Dittmar e Stutterheim (1984) hanno spiegato le principali caratteristiche che contraddistinguono il processo comunicativo tra nativo e non nativo, ovvero l'importanza del *ruolo sociale* e l'uso del cosiddetto *foreigner talk*. Il processo di adattamento, infatti, ravvisabile in ogni tipo di interazione, ma che si manifesta in modo più accentuato nell'interazione nativo/non nativo, consiste in una serie di modifiche stilistiche<sup>62</sup> nella produzione orale degli individui nelle varie situazioni sociali. Due sono le direzioni dell'adattamento del parlante all'interlocutore:

- a) *convergenza*: il parlante esprime "prossimità emotiva" (Orletti, 2000:112), modificando gli aspetti linguistici e paralinguistici degli enunciati;
- b) *divergenza*: il parlante esprime distanza, accentuando le differenze linguistiche e comunicative con l'interlocutore.

Assumere un atteggiamento di convergenza comporta spesso delle forme di adattamento linguistico da parte dei nativi che si sostanziano nell'uso del cosiddetto *foreigner talk* (Ferguson, 1964), di cui si parlerà più specificamente nel prossimo paragrafo.

La prima e più importante differenza di status tra parlante nativo (PN) e parlante non nativo (PNN) si incontra sul terreno della *competenza linguistica*, a causa della scarsità di risorse e mezzi a disposizione

---

<sup>62</sup> In un certo qual modo, l'idea potrebbe essere ricollegata al concetto di *recipient design* (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974:727), ovvero di costruzione dell'enunciato in funzione del destinatario, nonostante i presupposti di base siano nettamente differenti.



dell'immigrato che spesso, laddove sia necessario, non riesce nemmeno ad operare eventuali riparazioni. Ciò nonostante, è possibile raggiungere un certo gradiente di efficacia comunicativa, pur disponendo di limitate competenze linguistiche come mostra l'esempio (22) che di seguito si riporta, tratto da uno studio condotto da Tucciarone (2002) e riferito all'uso degli appellativi e alle regole della cortesia da parte dei non nativi; gli interagenti sono una giovane edicolante (PN), la quale si sta soffiando il naso, ed un'anziana donna rom (PNN):

(22)	
PNN	Ciao bambola * ce l'hai fredore? Senza scarpe *dormito?
PN	e:h:: purtroppo ho preso un brutto RAFFREDDORE, si dice così
PNN	a:h::capito *rafredore

Pur manifestando una competenza molto bassa in termini sintattico-lessicali, il parlante non nativo riesce ad esprimersi in maniera cordiale e gentile nei confronti della giornalista, la quale, avendo notato l'atteggiamento favorevole nei suoi confronti, ricambia la cortesia fornendo un *help* linguistico sull'esatta modalità di dire 'raffreddore': in tal modo, si attua il processo di *co-costruzione* dello svolgimento interattivo (Jacoby e Ochs, 1995) nonché la realizzazione di una sequenza pedagogica in cui la giornalista assume il ruolo di insegnante e l'anziana donna rom quello dell'aspirante allievo. Tali sequenze nascono dall'esigenza di favorire la comprensione reciproca e hanno come oggetto, prevalentemente, la lingua e la riflessione metalinguistica (Orletti, 2000:121).

Alla luce delle letture effettuate, che si sono concentrate su vari contesti di realizzazione dell'interazione tra parlante nativo e immigrato, è possibile delineare alcune caratteristiche tipiche di tale scambio comunicativo, riconducendole alle categorie della conversazione:

✓ *Turn taking system*: il passaggio dei turni di parola rappresenta un elemento delicato in quanto in quasi tutte le culture viene governato da regole ben precise (Scollon & Scollon, 1985:63 e sgg.; Clyne, 1994: 63). Ad

esempio, mentre gli italiani e, in generale, i popoli latini, si caratterizzano per una maggiore flessibilità nel *turn taking* rispetto ad altre culture, i nordeuropei e gli americani non tollerano intrusioni dell'interlocutore fino a quando non abbiano indicato loro che la battuta è terminata; ancora, gli asiatici (Balboni, 2007:119), estremamente rapidi nella conversazione nella loro lingua madre, inseriscono spesso, tra un turno e l'altro, pause abbastanza prolungate quando parlano in inglese con gli stranieri, i quali, interpretando in maniera errata la pausa, occupano il turno successivo sovrapponendosi all'asiatico che sta per iniziare la sua battuta e provocando in quest'ultimo un senso di frustrazione.

Alla luce di tali differenze culturali, l'alternanza dei parlanti nella conversazione nativo/non nativo è meno ritmica, notevolmente ridotta e presenta meno ping-pong (Goffman, 1981:68) rispetto alla conversazione ordinaria; il parlante non-nativo, pur di un certo livello linguistico, spesso trova difficoltà a far scorrere il dialogo faccia-a-faccia (più o meno spontaneo) nel modo in cui procederebbe un nativo, vale a dire con scambi di turno senza troppe esitazioni o pause. L'interazione, dunque, tra parlante nativo e parlante non nativo si caratterizzerà per la maggior presenza di silenzi, sovrapposizioni, reazioni impreviste ed interruzioni.

✓ *Sequences*<sup>63</sup> *organization*: un fenomeno frequente nel dialogo tra nativo e non-nativo è l'SPA, "*séquence potentiellement acquisitionnelles*" così denominato in De Pietro et al. (1989). Si tratta di sequenze di eterostrutturazione nel discorso in cui il parlante non nativo propone o inizia a proporre un'espressione per poi abbandonarla<sup>64</sup>, cedendo il turno al nativo che fornisce l'espressione corretta nel turno successivo, formando quello che nell'approccio interazionale viene definito "il contratto didattico" tra nativo e non-nativo (cfr. De Pietro et alii, 1989). Fornendo l'espressione corretta in modo che il parlante non nativo possa impararla (cfr. Bozier, 2001), il nativo sottolinea il rapporto didattico nella sua risposta, spesso ripresa

---

<sup>63</sup> Il concetto di sequenza rappresenta uno degli elementi fondamentali della grammatica contestuale di Scollon & Scollon (1995).

immediatamente dal non nativo con una eteroreplica, vale a dire una identica ripetizione della risposta del nativo, in segno di comprensione.

L'esempio (23) proposto è tratto da Orletti (2000:127) e riguarda uno scambio tra M, una studentessa italiana di lingue, e D, eritreo di lingua tigrina:

(23) SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles)

M	non hai più avuto notizie dai tuoi genitori?
D	genitori ((con tono sorpreso))? sì settimana scorsa, loro telefonato [...] sì telefonato?
M	mi hanno telefonato.
D	mi hanno telefonato

(Orletti, 2000:127)

✓ *Uso frequente di digressioni metalinguistiche*: si tratta di quei fenomeni rientranti parzialmente nelle cosiddette *asides* (Strodt e Lopez, 1991; Zorzi, 1999). Le digressioni degne di menzione sono quelle in cui il non nativo chiede esplicitamente aiuto al parlante nativo per poter continuare il suo discorso. Costrutti del tipo “come si chiama”, “non mi ricordo come si dice”, “come si dice in italiano” ne sono prova.

✓ *Uso maggiore della comunicazione non verbale*: la totale o parziale mancanza di conoscenza del codice da parte del non nativo comporta un elevato uso della parte non verbale, soprattutto gestuale (Argyle, 1975; Poyatos, 1988; Birkenbihl, 1991; Morris, 1994; Wilcox, 1997). Ciò, causa però una serie di incomprensioni e malintesi (Hall, 1966; Hinde, 1972; Argyle, 1975; Morris, 1994) poiché la comunicazione non verbale, al pari della comunicazione verbale, «ha una sua sintassi, una semantica ed una pragmatica» (Gili, 2009b:10).

Alla luce di quanto sopra descritto, l'interazione con un non nativo è più “povera”, quindi, rispetto a quella con un nativo nel fornire alternative

<sup>64</sup> L'abbandono del turno, spesso ripreso dopo il turno del nativo, deve essere considerato alla pari degli abbandoni fatti da nativi in situazioni di asimmetria, tipo esami, interviste, ecc. (cfr. Ciliberti, 1996; Carli, 1999; Zorzi, 1999)

plausibili alle possibili fasi problematiche che si possono presentare in questo particolare tipo di *interazione speciale*.

La soluzione adottata dal locutore straniero, nelle diverse situazioni comunicative, consiste nella scelta di vere e proprie strategie comunicative che, riconoscendo le differenze di status o, meglio, ascrivendo all'interlocutore nativo uno status superiore, favoriscono o mantengono l'interazione, evitando o quantomeno diminuendo fraintendimenti ed incidenti.

#### 2.4.1 *L'uso del foreigner talk*

Le strategie comunicative ed interazionali non vengono messe in atto esclusivamente da colui che occupa una posizione subordinata ma anche dai parlanti nativi che, spinti da un atteggiamento di prossimità emotiva<sup>65</sup> nei confronti dello straniero, aggiustano o “accomodano” (Giles et al.,1991) il proprio comportamento verbale in base alle impressioni (Goffman, 1959) che hanno dell'interlocutore. Una conseguenza di tale situazione è l'uso di una varietà semplificata di lingua parlata che i nativi utilizzano per parlare con gli stranieri (Ferguson, 1964; 1971; 1981; Ferguson e De Bose, 1977), il cosiddetto *foreigner talk*, il quale presenta caratteristiche tipiche dei ‘codici semplici’ (Pallotti, 1998:110), come il baby talk, la varietà linguistica che si utilizza con i bambini in età infantile, o i pidgin<sup>66</sup>. Ferguson ne raggruppa le peculiarità in tre categorie:

1) *omissione*: indica la mancanza di funtori grammaticali (congiunzioni, preposizioni, articoli, copula e, in generale, la morfologia flessiva);

---

<sup>65</sup> Cfr. par. 2.4., p. 45 del presente lavoro.

<sup>66</sup> “Si tratta di varietà create con lo scopo molto pratico e immediato della comunicazione tra persone che altrimenti non avrebbero nessuna lingua in comune” (Hudson, 1980, trad. it. 1996:66).

2) *espansione*: indica quei fenomeni di abbondanza di elementi strutturali della lingua standard (es. uso ridondante di pronomi anche in lingue in cui potrebbero essere omessi)

3) *sostituzione/riorganizzazione*: indica i fenomeni di semplificazione, come ad esempio l'uso dell'infinito quale forma verbale nella lingua italiana.

Ciò che sorprende di tale meccanismo è la *spontaneità* che lo caratterizza: infatti, si tratta di una varietà linguistica che non si insegna né viene appresa ma di cui anche i bambini sembrano essere consapevoli quando applicano le strategie del foreigner talk con i coetanei di diversa nazionalità<sup>67</sup>.

Dalle ricerche condotte da Long (1996), emerge che tale varietà linguistica viene maggiormente utilizzata quando il parlante non nativo ha una competenza molto bassa nella L2<sup>68</sup> e, inoltre, che l'uso diventa sempre più semplificato quanto più l'interlocutore dimostra di avere uno scarso controllo della L2 (Snow et al., 1981). Da tale assunto deriva la posizione secondo cui i parlanti nativi fanno ricorso al foreigner talk solo in particolari circostanze, utilizzando in tutti gli altri casi una varietà di lingua semplificata (Auer, 1988; Hatch, 1983; Larsen - Freeman & Long, 1991; Long, 1996; Parker & Chaudron, 1987), ma che non è così sgrammaticata.

Non sempre, inoltre, l'uso del foreigner talk è dettato da una reale intenzione di andare incontro alle esigenze di comprensione dell'interlocutore: spesso il fine consiste nell'offendere o sottovalutare il parlante non nativo<sup>69</sup>.

A tal riguardo, Hinnenkamp (1989) propone la tesi secondo cui è impossibile attribuire a priori un valore positivo, cioè di atteggiamento di convergenza verso il nativo, o negativo, di discriminazione sociale, all'uso di

---

<sup>67</sup> A tal proposito si vedano le strategie adottate dal gruppo dei pari nei confronti del non nativo riferite alla parte sperimentale di questo lavoro.

<sup>68</sup> La sigla L2 viene utilizzata per indicare la seconda lingua, ovvero una varietà diversa dalla lingua madre, generalmente impiegata, negli studi di acquisizione del linguaggio, per la lingua parlata dagli stranieri che vivono un paese diverso da quello di origine.

<sup>69</sup> Un'analisi meticolosa dei diversi usi del foreigner talk come strumento per la creazione e il mantenimento delle identità etnico-culturali si trova in Hinnenkamp (1987). Per quanto riguarda l'ambito italiano, si può fare riferimento alle osservazioni di Vedovelli (1991a) sul "razzismo comunicativo" che non si sostanzia esclusivamente all'uso del foreigner talk ma include una serie di atteggiamenti.

questa varietà semplificata, ma occorre valutare le singole situazioni interattive per capire quale funzione attribuire al foreigner talk.

### ***2.5. L'interazione in classe con il non nativo: un caso di doppia asimmetria conversazionale***

L'interazione nativo/non nativo diventa ancora più complessa quando ha luogo in ambienti formali e istituzionalizzati, come ad esempio avviene per uno studente inserito in una classe scolastica di parlanti nativi. In una situazione del genere infatti, il parlante non nativo si troverà a vivere una situazione di doppia asimmetria, essendo in primis non nativo e poi apprendente. Si tratta di una situazione ibrida in quanto rappresenta un contesto di acquisizione della lingua seconda per il nativo, mentre una tipica *classroom interaction* per il resto della scolaresca.

Come sottolinea Grassi (2007:49), “la classe interculturale è luogo di asimmetria plurima: di età, status e competenze tra insegnanti e alunno; linguistico-comunicativa tra insegnante nativo e alunno non nativo ma anche tra alunni italofoeni e alunni non italofoeni”.

Lo studio del comportamento linguistico dei parlanti di seconde lingue è stato oggetto sia della linguistica acquisizionale (Giacalone Ramat, 2003) che dell'analisi conversazionale, mentre i riferimenti di stampo sociologico risultano essere pochi nonostante le ripercussioni che determinati comportamenti interazionali possono avere sull'acquisizione (Long, 1996; Pica, 1996; Gass, 1997; Wu, 1998; Gardner e Wagner, 2004). Ad ogni modo, il parlante non nativo è pur sempre un attore sociale per il quale il coinvolgimento nell'interazione, sia essa di tipo didattico/istituzionale o di tipo meno formale nelle differenti situazioni quotidiane, avviene sulla base di precisi bisogni comunicativi. Quando ciò succede, lo studente straniero, esattamente come il discente nativo, utilizzerà le proprie risorse verbali e non verbali per compiere determinate azioni sociali, siano esse di tipo didattico-istituzionale o attività ordinarie quotidiane.

A tal proposito, alcuni studi sul *foreign language classroom* (Belz, 2005; Liaw, 2006) hanno sottolineato come il processo interazionale, prima ancora di quello più prettamente didattico, sia particolarmente difficile da apprendere per i soggetti non autoctoni nella classe, in quanto le regole interattive rimangono per lo più implicite nei rapporti educativi e richiedono uno sforzo particolare per essere capite ed attivate in modo pertinente.

Inoltre, in un contesto del genere, il ruolo dell'insegnante viene messo a dura prova: infatti la classe interculturale è un ambiente comunicativo di difficile gestione da parte del docente che, contemporaneamente, si trova a dover gestire pubblici diversi:

a) gli alunni nativi, i quali hanno una competenza comunicativa da madrelingua nella lingua di scolarizzazione;

b) gli alunni non nativi, i quali invece devono comprendere e gestire un input (competenza passiva) e produrre un output (competenza attiva) che unisce difficoltà concettuali e contenutistiche ad un veicolo linguistico dominato a livelli diversi, ma comunque inferiori a quelli dei compagni nativi.

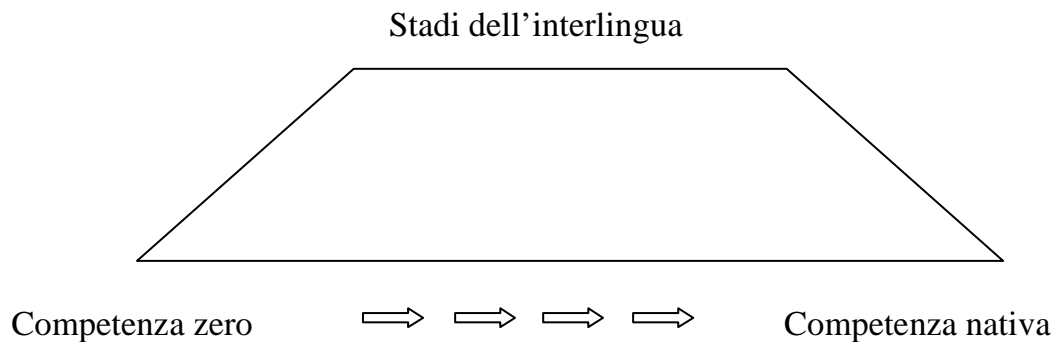
L'insegnante dovrà essere in grado di gestire più piani di interazione e diverse strategie comunicative e didattiche che possano essere utilizzate per sopperire ad eventuali *breakdowns* del processo interattivo.

### 2.5.1 Dal *minimal feedback* all'*understanding*

Ovviamente, soprattutto nelle prime fasi di inserimento nell'ambiente scolastico, il parlante non nativo si esprimerà utilizzando una competenza provvisoria, *in progress* verso stadi più evoluti, che Selinker (1972) definisce *interlingua*<sup>70</sup>. Gli estremi di tale stadio, paragonabili al *minimal feedback* e all'*understanding*, sono indicati nello schema di seguito riportato :

---

<sup>70</sup>Si tratta di “ un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo” (Selinker, 1972:214).



Anche in una situazione di competenza zero da parte del non nativo, sarà possibile utilizzare strategie di comunicazione non verbali, come i gesti e la mimica facciale.

Il tipo di approccio del discente non nativo nei confronti del gruppo-classe sarà caratterizzato dal cosiddetto *minimal feedback* (Orletti, 2000:125), ovvero da reazioni minime, come semplici *sì* o *no*, risatine e segnali come *mhm*, *ehm* (Bernini, 1995; De Heredia & Noyau, 1986; Dittmar, 1993; Huang e Hatch, 1978) che, tra l'altro, non permettono di inferire molto sul suo grado di comprensione.

Sarà inoltre raro che, in questo stadio iniziale, il discente non nativo prenda un'iniziativa interazionale ma, semmai, adotterà la strategia di aspettare e vedere se i contributi del nativo riescano a soddisfare il suo bisogno comunicativo. Dal canto suo, invece, l'insegnante farà affidamento a *understanding checks* (Fele, 2007:66), soprattutto domande di sollecitazione e ripetizioni, per controllare il livello di comprensione dello studente straniero.

Le ripetizioni (Bazzanella, 1993; 1996; 1999 Bamford 2000; Tannen 1989) rappresentano un fenomeno a cui i discenti non nativi ricorrono spesso; l'apprendente, infatti, può ripetere entro il turno stesso (autoripetizione), allo scopo di ottenere un segnale di rassicurazione da parte del parlante nativo oppure ripetere quello che dice l'interlocutore (eteroripetizione). Uno studio condotto da Eva Wiberg (2004) dell'Università svedese di Lund sulle strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo nativo/non nativo in ambito accademico sottolinea come l'eteroripetizione, che esiste ovviamente



nei nativi, si trova anche nei non-nativi, anzi rappresenta un fenomeno molto ricorrente nelle strategie interazionali. Altre volte, invece, l'insegnante non offre immediatamente l'informazione linguistica ma la sospende con il preciso intento di incoraggiare l'alunno a parlare.

### 2.5.2 *La misapprehension sequence: il fraintendimento linguistico e culturale*

Un'ampia parte della letteratura di analisi della conversazione ma anche di comunicazione interculturale si occupa del fenomeno del *misunderstanding*<sup>71</sup>: infatti, gli studi sulle interazioni verbali fra parlanti di lingue diverse hanno mostrato come spesso l'incontro nativo/non nativo sia caratterizzato da incomprensioni e fraintendimenti, spesso associati al ritratto del discente di L2 come "parlante/comunicatore imperfetto" (Margutti, 2004:54) a causa della sua limitata competenza nella lingua target.

Generalmente, i fraintendimenti (Thomas, 1983) possono essere di tipo *pragmalinguistico*, quando si attribuisce erroneamente un certo significato ad un enunciato (ad esempio, quando un consiglio viene interpretato come un rimprovero) o di tipo *sociopragmatico*, quando il contributo dell'altro non è ritenuto adatto alla situazione in seguito a diverse valutazioni dei parametri sociali che determinano le scelte linguistiche (ad esempio l'uso del registro sbagliato per troppa o troppo poca formalità).

Ad un livello ancora più micro, Goffman (1981, trad.it.1987:92) distingue tra la non - ricezione e il malinteso, sottolineando come la differenza tra le due forme sia evidente a seconda della correzione che vi pone riparo: infatti, nel caso delle non ricezioni è il destinatario a segnalare la presenza di un problema, mentre nel malinteso tale incombenza spetta al

---

<sup>71</sup> Tale fenomeno rientra nella macrocategoria di *miscommunication*, la quale comprende i seguenti casi: 1) l'ambiguità normativamente residua (Goffman, 1981) riguardante l'approssimazione propria della comunicazione umana; 2) i compromessi strategici e i malintesi minori; 3) eventuali deficienze personali degli interagenti; 4) i fallimenti nel raggiungimento dello scopo comunicativo; 5) i malintesi dovuti a differenze linguistico-culturali; 6) gli atteggiamenti ideologici; 7) gli squilibri di potere tra i partecipanti (cfr. Galatolo in Pallotti, 1999:236).

parlante. Di conseguenza, mentre le non ricezioni possono essere risolte con turni contenenti solo una mossa, i malintesi danno luogo “ad un terzo turno di due mosse, la cui prima parte segnala che c'è stato un problema e la seconda produce una ripetizione”:

Uno dei modi più comuni utilizzati nella conversazione ordinaria per accertarsi di aver capito bene ciò che l'interlocutore ha appena detto consiste nello “stoppare” il fluire della conversazione, chiedendo all'altro una conferma retrospettiva di ciò che si è inteso. Il problema nell'interazione in classe sorge proprio perché si tratta di un contesto in cui uno solo dei partecipanti, l'insegnante, e nel caso della *classroom interaction* in presenza di alunno straniero anche il gruppo dei pari, ha diritto di fare domande, mentre l'alunno ha il solo ruolo di rispondere. Ciò genera spesso una organizzazione ripetuta dell'interazione basata non solo su due elementi (coppia adiacente), nemmeno su tre (tripletta) bensì su quattro turni (Zimmerman, 1992; Drew, 1992:476; 2003). Si tratta di un meccanismo che “protegge dalle incomprensioni e dai fraintendimenti” (Fele, 2007:108): infatti, dopo i primi due turni, il parlante A scopre che ciò che ha detto non è stato capito o è stato frainteso da B e, perciò ha la possibilità di utilizzare il terzo turno per chiarire o riaffermare ciò che ha detto nel primo. L'interlocutore B, a questo punto, ha a disposizione il quarto turno per rassicurare il parlante A di aver compreso oppure per dimostrare di avere ancora qualche perplessità sul reale messaggio prodotto dal parlante A.

Come notano Scollon & Scollon (1981:12; 1995)

*«Recentemente si è iniziato a capire che il problema principale nella comunicazione interetnica non è causato dalla grammatica [...] nella comunicazione interetnica è il sistema del discorso che produce le maggiori difficoltà. I fraintendimenti sono causati dal modo in cui le idee sono collegate in un ragionamento, dal modo in cui sono messe in evidenza, o dal modo in cui si trasmettono informazioni di*

*tipo emotivo sulle idee stesse. Il sistema grammaticale fornisce il messaggio mentre il sistema del discorso ci dice come interpretarlo [...]*»

Da ciò discende l'idea in base alla quale è possibile individuare due particolari forme di *fraintendimento*, quello di tipo *linguistico* (24) che, per ovvie ragioni, sarà attribuibile al sistema grammaticale, morfologico, sintattico della lingua prodotta dal non nativo o dovuto ad incomprensioni di tale tipo tra gli interagenti e quello *culturale* (25), profondamente legato ad apparati socio-culturali tipici della cultura originaria del non nativo che si incontrano/scontrano con la nuova cultura d'arrivo.

(24)		
Lezione di cultura cinese		
T41		
94	Med	facciamo leggere ad uno dei tuoi compagni?
95	Ins	[dai
96	Med	[scegli tu un compagno
97	Med	scegli un compagno che viene a leggere
(Yan non comprende ed, indicando con il dito gli ideogrammi che ha appena scritto alla lavagna, li pronuncia in modo scandito)		
98	Yan	zhon guo zan xin (trad. lo zodiaco cinese)
99	Ins	allora un compagno che viene a leggere
100	Ins	chiama un compagno
101	Yan	zhon guo zan xin
102	Ins	DEVI CHIAMARE CHI DEVE VENIRE A LEGGERE
103	Yan	(0.3)
104	Ins	Davide vieni
(Perna, Corpus AC, 2010:190)		

(25)		
T29		
(Ricreazione: gli alunni giocano tra loro)		
12	Davide	Yan ti piace?
13	Yan	(prende il giochino tra le mani e ci gioca, poi fa finta di volere prendere il naso del compagno con il giochino stesso)
14	Davide	(ride)
15	Davide	Yan lo tieni quello tuo di questi? (indicando il giochino)
16	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
17	Davide	<u>prendilo</u>
18	Yan	(prende il giochino di Davide)
18	Gabriele	(accarezza la testa del compagno in senso affettuoso)
19	Yan	<u>(prontamente lo scansa con il braccio in modo irruento)</u>
(Perna, Corpus AC, 2010:154)		

In (25) l'alunno straniero, oltre a non aver capito la richiesta del compagno Davide di prendere il proprio giocino e appropriandosi di quello del compagno (r. 18), non tollera che un altro alunno, Gabriele, avendo intuito la mancata comprensione del compagno Yan, lo accarezza in senso affettuoso sulla testa. Un atteggiamento del genere non è assolutamente tollerato dai popoli di cultura asiatica, di cui Yan è un rappresentante: egli fraintende le intenzioni dell'alunno italiano che sono indice di una relazione del tutto amicale.

Già nel campo delle semplici forme di cortesia si presentano le prime trappole di possibili fraintendimenti. In uno studio condotto da Nienhaus (2003) sui malintesi nella comunicazione tra tedeschi ed italiani, è stato notato che se si chiede ad un tedesco "Wie geht es Ihnen?"<sup>72</sup>, l'interlocutore sarà molto imbarazzato nel fornire informazioni sul suo stato d'animo o di salute, soprattutto se si tratta di una breve conversazione al telefono, perché nel suo sistema linguistico-culturale non si tratta di un elemento consueto in tutti i tipi di comunicazione, mentre per l'italiano anche nella conversazione con un partner commerciale quasi sconosciuto, tale domanda farà parte a pieno titolo delle formule di apertura. Anche i modi di ascoltare sono differenti. In Italia interrompere l'altro rappresenta, alcune volte, una forma di collaborazione con chi sta parlando; assumere un atteggiamento del genere con un parlante tedesco verrà recepito come un terribile sgarbo.

Ciò comporta la presenza, all'interno di conversazioni che si realizzano in una classe scolastica in presenza di uno o più alunni stranieri, di *misapprehension sequence* (Orletti, 2000:101), vere e proprie sequenze di fraintendimento:

(26)	(L'alunno straniero si presenta alla Ricercatrice)		
	T2		
182	Ric	da dove vieni?	
183	Yan	Scia:::n	[Shan]
184	Ins	da dove vieni?	

<sup>72</sup> "Come sta?"

185	Yan	Scia:::n	[Shan]
186	Bambini	Sciangai	[Shangai]
187	Ins	Sciangai eh:m:::dalla Cina	
188	Ric	da Sciangai vieni	
(Yan non sembra essere così tanto convinto ma non commenta, neppure con il volto, la frase della Ric)			
189	Ric	bello: no? da quanto tempo sei a Campobasso?	
190	Yan	sì	
191	Ins	da OTTOBRE	
192	Yan	da ottobre	

(Perna, Corpus AC,2010:9)

Nell'esempio (26) sopra riportato, si nota come la sequenza non sia connotata da un andamento così fluido che alla riga 190 raggiunge l'apice dell'incomprensione quando l'alunno straniero risponde con un semplice sì fuoriluogo alla domanda posta dalla ricercatrice (r. 189).

Chick (1990:254) sottolinea come il fraintendimento interculturale sia un prodotto mutualmente costruito da tutti i partecipanti all'interazione e non sia responsabilità di uno solo.

È di questo particolare tipo di interazione che ci si occuperà nella parte sperimentale del presente lavoro perché

«in classe l'interazione stessa è strumento didattico, oltre che oggetto di apprendimento»

(Margutti, 2004:125)

Piuttosto che dare indicazioni sui modi in cui l'interazione in classe in presenza del non nativo dovrebbe realizzarsi, si cercherà di render conto empiricamente di come effettivamente si realizza, focalizzando in particolare l'attenzione su quella che Canale e Swain (1980), nell'ambito della creazione di un modello di competenza linguistica, hanno definito *strategic competence* (MacDonald, Badger e Dasli, 2006:252), ovvero il complesso di strategie messe in atto dagli interlocutori coinvolti nell'interazione per far fronte ai problemi di comprensione e produzione derivanti da una limitata *grammatical competence*<sup>73</sup> e *sociolinguistic competence*<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> La *grammatical competence* comprende la conoscenza di items lessicali e di regole di fonologia, morfologia, sintassi, semantica.

Attraverso la messa in pratica di tali strategie sarà possibile osservare i processi di socializzazione e ri-socializzazione nel passaggio dalla “cultura ampia” (Holliday, 1999) di tipo etnico e nazionale alla “small culture” (Breen, 1985; Holliday, 1999) del gruppo-classe: si dimostrerà come alcune pratiche discorsive rappresentino delle spie dei processi di socializzazione e di dinamiche relazionali che caratterizzano tali situazioni.

A conclusione di tale capitolo, risulta dunque importante descrivere ed analizzare il fenomeno della conversazione in quanto esso ci permette di illustrare come ogni tipo di pratica discorsiva sia “socialmente marcata” (Bourdieu, 1982:16), soprattutto quando i partecipanti all'incontro sono individui di diversa appartenenza etnica. Lo stesso Foucault (1972) sembra anticipare l'assunto di Bourdieu e, pur riferendosi allo scambio verbale, dunque alla conversazione, in termini di discorso, sottolinea come quest'ultimo sia essenzialmente pratica sociale in quanto crea, produce e riproduce le categorie culturali di cui gli individui si servono per dare un senso alla realtà.

---

<sup>74</sup> La *sociolinguistic competence* consiste nel chiedersi se e in che misura qualcosa è appropriato in relazione al contesto in cui è stato valutato.

### CAPITOLO 3

#### ***ORIENTE ED OCCIDENTE: DUE MONDI A CONFRONTO***

*« Oh Dio, l'Oriente e l'Occidente.  
Una gran fonte di malintesi. [...]   
Una pausa al momento sbagliato,  
un'intonazione fraintesa,  
tutto il dialogo andò a rovescio »  
(Forster E. M., *Passaggio in India*, 1924)*

Il titolo del presente capitolo, che introduce la seconda parte del lavoro di tesi, rappresenta un capitolo “cerniera” che ci conduce progressivamente all’analisi delle strategie utilizzate dagli interagenti coinvolti nel processo interattivo osservato (capitoli 4 e 5).

Le definizioni, le teorie e i modelli illustrati ampiamente nei capitoli 1 e 2 costituiscono “la cassetta degli attrezzi” che verrà utilizzata in questa seconda parte del lavoro di tesi per isolare, classificare ed analizzare i dati desunti.

L’inequivocabilità del titolo è indice e spia dello specifico contesto che si andrà ad osservare, caratterizzato dalla compresenza di due particolari sistemi socio-culturali, orientale ed occidentale, che si incontrano/scontrano in un *setting* particolare: la classe interculturale; è infatti nella classe scolastica che si realizzano gli obiettivi fondamentali della socializzazione secondaria<sup>75</sup>: la trasmissione dei saperi, la socializzazione vera e propria e la selezione sociale (Brint, 1998). Infatti, dall’analisi del corpus è emerso quanto il discente straniero, oggetto di osservazione, abbia mostrato in varie occasioni la necessità di mediare tra i valori della cultura originaria e il sistema sociale allargato in cui si trova ora a vivere.

---

<sup>75</sup> Terminata la fase della socializzazione primaria “quando il concetto dell’altro generalizzato è ormai instaurato nella coscienza dell’individuo, che a questo punto è un membro effettivo della società e ha il possesso soggettivo di un’identità e di un mondo” diventa necessaria la *socializzazione secondaria* che rappresenta “l’interiorizzazione di «sottomondi» istituzionali o fondati su istituzioni [...]. Potremmo dire che la socializzazione secondaria è l’acquisizione della conoscenza legata ad un ruolo” (Berger e Luckmann, 1966, trad.it. 1969:190-191).

In virtù del fatto che la classe scolastica rappresenta una “specificità comunitaria all'interno della quale una rete di individui costruisce i propri strumenti linguistici e comunicativi [...] per produrre ed interpretare ogni evento comunicativo” (Selleri, 2005:17), nella ricerca empirica verrà data particolare attenzione alle interazioni verbali, o meglio alle strategie, che avvengono nel contesto classe tra:

1. alunno non nativo/parlanti nativi (insegnanti, gruppo dei pari, mediatore);
2. insegnante/alunno non nativo;
3. gruppo dei pari/alunno non nativo;
4. mediatrice/alunno non nativo.

Attraverso tali strategie comunicative sarà possibile comprendere, in primo luogo, la cultura degli alunni inseriti in una classe interculturale e, in secondo luogo, capire come vengono realizzati gli obiettivi di socializzazione scolastica nei confronti del non nativo. Verrà dimostrato soprattutto come la distanza culturale possa essere misurata basandosi su una serie di aspetti, primo fra tutti il *linguaggio* sia verbale che non verbale.

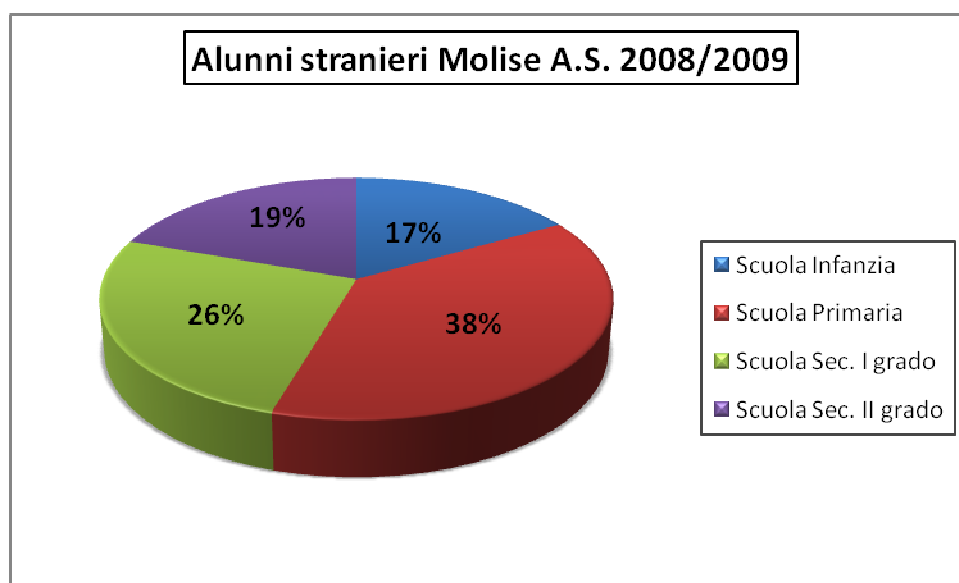
Prima però di focalizzare l'attenzione su questi due mondi posti a confronto, è indispensabile soffermarsi sull'architettura del lavoro empirico su cui è basata questa ricerca.

### *3.1 La struttura della ricerca*

Per non condurre un lavoro meramente teorico, si è deciso di individuare una classe scolastica campione che fosse caratterizzata dalla presenza di almeno un alunno straniero alle prese con le prime fasi di inserimento nel sistema scolastico italiano. Dopo aver effettuato una serie di valutazioni, dettate anche dai dati quantitativi riportati nelle statistiche più



recenti<sup>76</sup>, si è deciso di restringere il campo di analisi alle sole scuole primarie in quanto il maggior numero di alunni stranieri è presente proprio in tale ordine di scuola<sup>77</sup>: la percentuale di alunni stranieri che frequenta la scuola primaria nell'anno scolastico 2008/2009, infatti, è pari a 234.206 (valori assoluti) su un totale di 629.360 alunni stranieri, percentuale pari al 37% circa sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana inseriti nel sistema scolastico del nostro Paese. Tale valore sembra essersi cristallizzato fin dall'anno scolastico 1996/1997. A livello regionale, da un'analisi di dati grezzi, forniti dall'USR - Ufficio Scolastico Regionale del Molise e riferiti all'anno 2008/2009, risulta confermata tale distribuzione, da cui si è riusciti a costruire il grafico a torta di seguito riportato



Le variabili fondamentali nella scelta della scuola in cui effettuare l'osservazione sono state tre:

- a. particolarità della cultura di provenienza dell'alunno non nativo (preferibilmente culture esotiche o orientali);
- b. prima esperienza di contatto con un alunno straniero sia per il gruppo dei pari che per l'insegnante;

<sup>76</sup> MIUR, 2009, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*; ISTAT, *Compendio Statistico italiano*, 2009; ISMU, *Quindicesimo rapporto sulle migrazioni 2009*; CARITAS/MIGRANTES, *XIX Dossier statistico Immigrazione*, 2009.

<sup>77</sup> Si veda tavola proposta nel capitolo 1 di questo lavoro, pag. 4.

c. presenza del mediatore linguistico-culturale.

La scelta di condurre l'indagine a Campobasso è stata fatta proprio perché si tratta di una città "alle prime armi", nel senso che sta cominciando ora a conoscere il fenomeno migratorio e perché sono quasi del tutto assenti figure professionali che favoriscano l'integrazione sociale e culturale delle persone provenienti da altre nazioni (es. il mediatore linguistico o culturale).

Il progetto è stato articolato nelle seguenti fasi:

1. raccolta dati quantitativi e statistiche relativi al territorio molisano (Assessorato Istruzione e Politiche Sociali-Regione Molise, Provveditorato agli Studi, Centri Territoriali Permanenti);

2. predisposizione ed invio della presentazione del progetto tramite e-mail e di un questionario conoscitivo alle scuole primarie della regione Molise al fine di valutare il numero preciso di alunni stranieri presenti, la provenienza etnica per individuare il campione da analizzare (allegati 1 e 2);

3. individuazione della scuola, incontri con dirigente scolastico e docenti della classe selezionata per presentazione delle modalità di ricerca, individuazione di un'insegnante tutor che ha seguito le varie fasi del lavoro empirico;

4. fase di videoregistrazione;

5. trascrizione del corpus secondo le regole dell'Analisi Conversazionale.

Per quanto riguarda, il punto 2 si segnala la scarsa collaborazione delle scuole a fornire informazioni per finalità di studio e ricerca: infatti, su un totale di 40 plessi scolastici contattati, solo 23 scuole primarie hanno risposto al questionario inviato loro. Da ciò deriva l'impossibilità di presentare in tale sede una ricognizione più precisa e recente sullo stato degli alunni stranieri presenti nel sistema scolastico delle scuole primarie della regione Molise né tantomeno una "classifica" delle nazionalità di provenienza.

### 3.1.1 Il contesto di osservazione

Le osservazioni sono state condotte in una classe quarta di una scuola primaria di Campobasso nell'anno scolastico 2009/2010, classe che non aveva mai avuto esperienze con alunni stranieri precedentemente all'arrivo del discente non nativo di cultura cinese. Il gruppo - classe è caratterizzato dalla presenza di 22 alunni.

La decisione di focalizzare l'analisi sull'interazione con un alunno di nazionalità cinese non è casuale ma frutto di una scelta ben ponderata, legata alla peculiarità della cultura e della lingua sinofona. L'alunno cinese, infatti, richiede spesso un dispendio di energie più specifico e attento ma un gruppo - classe amichevole, curioso e coeso rappresenta un buon invito alla socializzazione.

La presenza nel gruppo classe di un compagno di origine cinese, se valorizzata, contribuisce inoltre non solo ad ampliare, arricchire ed aggiornare le conoscenze degli allievi autoctoni, ma incoraggia anche la riflessione critica sulle peculiarità della cultura italiana, dandole spessore, e favorendo un apprendimento consapevole, sereno e vivace.

#### *SCHEDA SOCIOGRAFICA DELL'ALUNNO OSSERVATO*

Nome: Yan

Anni: 10

Sesso: M

Proviene dalla regione dello Zhejiang<sup>78</sup>. Arriva a Campobasso il 20/10/2009 e comincia a frequentare la scuola dal 01/11/2009. Si trova in Molise a causa di motivi di lavoro dei genitori. È la prima volta che abbandona la sua terra, non è mai stato in un'altra città. Scolarizzato in Cina per qualche anno, conosce un numero limitato di caratteri e ha studiato il pinyin, anche se non sempre sa traslitterare correttamente i caratteri in lettere latine. Conosce poco l'inglese. La sua situazione è problematica poiché non

<sup>78</sup> Per ulteriori informazioni circa tale regione della repubblica popolare cinese, si rinvia alla nota 26 del presente lavoro.

padroneggia bene la sua lingua e deve confrontarsi con un nuovo sistema linguistico senza possederne gli strumenti di base per codificarne analogie e differenze. Non riesce a comunicare bene né in italiano né in inglese, lingua veicolare utilizzata per riuscire a comunicare con lui.

### *3.1.2 Metodologia*

La metodologia utilizzata ha consentito di risolvere quei delicati problemi di validità dei dati in relazione all'esigenza di non falsare la realtà e di conservare un livello sufficiente di spontaneità del parlato.

L'approccio metodologico utilizzato nella parte empirica del presente lavoro è di tipo etnografico in quanto non fa uso di dati in forme aggregate ma piuttosto tende a privilegiare l'unicità e la particolarità di un contesto ben determinato. Si tratta dunque di un approccio non quantitativo e non correlazionale bensì relazionale e qualitativo. A tal riguardo, il presente lavoro non ha pretesa di esaustività e di oggettivazioni applicabili a ciascun contesto simile a quello osservato, ma si limita ad essere una finestra sul mondo sociale.

Si è scelto di condurre l'intera analisi utilizzando l'approccio della Conversation Analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), di cui si è ampiamente parlato nel capitolo 2, che consiste nello studio delle produzioni verbali nell'interazione tra parlanti, in cui vige l'organizzazione locale ed interazionalmente gestita dello scambio comunicativo che è dato da regole per l'alternanza dei turni di parola.

Nella tradizione antropologica ed etnografica dello studio sull'interazione in classe, l'enfasi è posta sulla presenza del ricercatore (Corsaro, 1981; Ball, 1985) nel luogo che si vuol studiare per un periodo di tempo abbastanza ampio. Sulla base di tali indicazioni si è scelto di analizzare la situazione in qualità di osservatore partecipante.

Il lavoro si basa su una serie di *videoregistrazioni*, svolte sia nei momenti ricreativi e di didattica laboratoriale che durante le attività scolastiche disciplinari, per la maggior parte lezioni di lingua italiana.

È risultato indispensabile l'uso della videocamera quale strumento di indagine in quanto la ricchezza dell'evento comunicativo che si crea nel momento dell'interazione non può essere totalmente reso attraverso il solo audio poichè si perderebbe la dimensione non verbale del processo interattivo.

Sono state inoltre apportati alcuni correttivi all'osservazione delle relazioni in classe:

❖ *Familiarizzazione con il ricercatore*: durante il lungo periodo di osservazione, le due parti (il ricercatore e le persone studiate) si sono conosciute reciprocamente nei rispettivi mondi ed orizzonti di rilevanza.

❖ *Minimizzazione dell'intrusività ontologica degli strumenti di registrazione*: gli strumenti di registrazione che tendono ad essere tematizzati nei primi momenti dell'interazione passano poi sullo sfondo della consapevolezza generale. Infatti, con il passare del tempo, i comportamenti dei soggetti osservati si abituano alla registrazione (Fele, 2007:122).

❖ *Assunzione di un ruolo di persona amichevole da parte del ricercatore*; i soggetti osservati infatti potevano interpellare il ricercatore e, in molte occasioni, emerge tale visione.

Le videoregistrazioni sono state effettuate con cadenza quotidiana in un periodo di tempo che copre quasi un intero anno scolastico (dicembre 2009 - maggio 2010): il corpus risulta essere davvero ponderoso ed è caratterizzato da 60 ore e 53 minuti di videoregistrazione. I contenuti di tali registrazioni sono stati trascritti attraverso un sistema di notazione, il cui principio guida stabilisce di riportare su carta tutto ciò che l'orecchio percepisce, senza cercare di abbellire o di correggere ciò che viene detto (ad esempio la parola 'computer' diventa nella trascrizione 'compiuter'). Anche le forme prosodiche, nonché quelle dialettali, legate soprattutto al troncamento della parte finale di un termine, caratteristica tipica del parlante molisano, vengono riportate così come avvertite acusticamente dal ricercatore, senza traduzioni.

Stesso criterio è stato applicato alle parole con errata pronuncia, trascritte così come percepite.

Si riporta di seguito il sistema di notazione utilizzato e per approfondimenti in merito si rimanda ai lavori di Orletti e Testa (1991) sulla trascrizione di un corpus di interlingua nonché a Fele (2007) sui consigli relativi a come fare una trascrizione utilizzando l'approccio dell'analisi conversazionale.

<i>NOTE DI TRASCRIZIONE (AC)</i>	
=	<b>Enunciati simultanei</b> , il fenomeno si verifica quando due turni di parlanti diversi sono tra loro legati senza alcuna interruzione.
[	<b>Enunciati sovrapposti</b> , il fenomeno si verifica quando due o più turni di parlanti diversi si sovrappongono; il simbolo viene inserito nel punto esatto in cui si verifica il fenomeno.
(0.3)	<b>Intervallo tra enunciati</b> , nella trascrizione si indicano tra parentesi i secondi di intervallo tra un enunciato e un altro.
:::	<b>Allungamenti del suono</b> , i due punti indicano un allungamento della vocale o della consonante; più il suono viene allungato, più i due punti vengono aggiunti.
, / . / ? /	<b>Intonazione</b> , la virgola indica un'intonazione continua, il punto un'intonazione discendente, il punto interrogativo un'intonazione ascendente.
_____	<b>Enfasi</b> , la sottolineatura indica forme di enfasi.
<b>ORA</b>	<b>Volume</b> , le lettere in maiuscolo indicano che la componente del turno viene pronunciata a voce più alta del normale.
( )	<b>Enunciati non chiari</b> , si inseriscono tra parentesi tonde tutte quelle componenti incomprensibili o non udibili.
-	<b>Interruzione</b> , il trattino indica un'interruzione del parlato.
<b>e:h a:h</b>	<b>Componenti non lessicali</b> , si tratta di forme di riempitivo, tipiche del parlato (es. ah, eh, mhm, ecc.).
^	<b>Pausa breve (inferiore ai tre secondi)</b>
<b>Abcdefg</b>	<b>Ironia</b>
<b>Abcdefg</b>	<b>Modulazione sottovoce</b> Il sottolineato discontinuo indica la tonalità di voce modulata sottovoce
*	<b>Frase sospesa</b>

### ***3.2 Cinesi e Italiani: quando comprendersi diventa difficile***

Dall'osservazione condotta è emerso come la grande distanza fra cultura cinese ed italiana renda il percorso didattico di un alunno cinese particolarmente difficile e lento. È necessario fare una precisazione: da un attento esame della letteratura in materia, si è notato che gli studi sugli stili comunicativi dei parlanti cinesi sono solo parzialmente confrontabili (Pallotti, 1998:236): infatti alcuni studi hanno rilevato come gli stili comunicativi dei parlanti non nativi cinesi siano globali, altri li considerano cinestesici, altri ancora cooperativi. Ciò che manca è un certo numero di studi diversi, condotti con gli stessi strumenti di verifica, che dimostrino tutti in modo consistente che i "cinesi" sono cooperativi, cinestesici, globali o altro. Ciò non ha permesso a questo lavoro la possibilità di effettuare una comparazione o un'analisi contrastiva a causa dei motivi anzidetti.

Mentre la Cina può essere considerata una *high context culture*, l'Italia rientra tra le culture *low context*<sup>79</sup> (Hall, 1976:91), in altri termini la cultura cinese è di tipo collettivista mentre quella italiana individualista (Triandis, 1996). In particolare, le culture ad alto contesto, di cui quella cinese è l'esempio estremo, si avvalgono di moduli comunicativi che, se ignorati, interrompono la possibilità di comunicazione. Una società di tipo collettivista, infatti, sarà incentrata sulla partecipazione alle attività del proprio gruppo con un'elevata importanza al creare e mantenere network interpersonali, i cosiddetti *guanxi*, (Bombelli, Arduino, 2005:101); inoltre la lealtà all'interno del gruppo sarà intrinsecamente legata alla confidenza e alla fiducia per gli appartenenti al gruppo stesso. Per preservare quanto appena detto, il parlante sinofono tenderà ad escludere i membri dell'*outgroup* (nel caso in esame il gruppo-classe). Traducendo in esempi tali differenze si intuisce come nel processo di socializzazione e di negoziazione delle conoscenze, l'alunno cinese prediligerà un approccio basato sulla formalità, su un comportamento altamente ritualizzato che lascia poco spazio all'improvvisazione e punta ad



evitare la tanto temuta perdita di faccia in pubblico (*mianzi*). Ciò si manifesta ampiamente in un contesto particolare quale è quello osservato della classe interculturale.

### 3.2.1. Il quadro generale delle dinamiche conversazionali

Le caratteristiche generali del parlato analizzato confermano la natura doppiamente asimmetrica dell'interazione osservata.

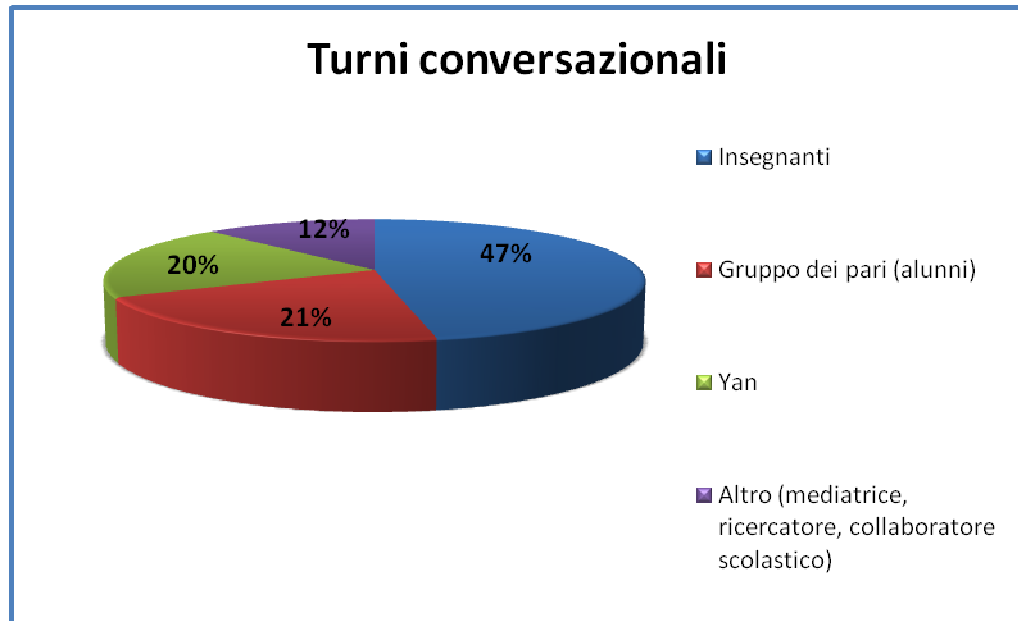
Il parlante non nativo occupa un numero di turni inferiore, in primo luogo, rispetto a quelli prodotti dall'insegnante che si conferma regista dell'interazione e, anche se di poco, rispetto a quelli dei compagni. Il motivo invece che comporta una superiorità turnazionale in termini quantitativi di Yan rispetto agli altri interagenti è dovuta al minor tempo di conversazione videoregistrato in cui sono presenti tali persone o anche al fatto che si tratta di soggetti il cui ruolo è semipartecipante (es. collaboratore scolastico, ricercatrice). Nella tabella che segue vengono riassunti i principali parametri quantitativi relativi ai livelli di dominanza di ciascun partecipante coinvolto nell'interazione osservata.

PARAMETRI QUANTITATIVI TURNI CONVERSAZIONALI		
	QUANTITÀ TOTALE (N°)	VALORI %
<b>Yan (parlante NN)</b>	2614 di cui 317 di silenzio	20
<b>Insegnanti</b>	6083	47
<b>Gruppo dei pari (alunni)</b>	2733	21
<b>Altro (mediatrice, ricercatore, collaboratore scolastico)</b>	1561	12
<b>Totale turni realizzati</b>	12991	100

<sup>79</sup> Sulle differenze tra culture ad alto e basso contesto si rinvia al capitolo 1 del presente lavoro.

Dalla tabella, si evince un dato significativo per il parlante non nativo: su 2614 317 turni, un numero pari all'11% sul totale, sono caratterizzati da silenzi. Su tale fenomeno si daranno maggiori informazioni in seguito all'interno di un paragrafo dedicato specificamente a tale argomento.

Dal grafico a torta sotto riportato appare più leggibile la distribuzione del potere di parola in valori percentuali:



I dati, in valori percentuali, confermano, com'era prevedibile, quanto ampiamente annunciato in letteratura.

Il corpus si apre con la presentazione del gruppo classe alla ricercatrice: ovviamente, per evitare di concentrare immediatamente l'attenzione su Yan, si è preferito seguire l'ordine secondo cui gli alunni erano disposti nei banchi, partendo dalle ultime file (l'alunno non nativo è seduto in prima fila). La ricercatrice, nel momento in cui tocca al parlante non nativo presentarsi, ripercorre i nomi dei compagni che si sono presentati precedentemente e, utilizzando una *strategia di attenuazione* (27), nomina Yan, facendogli intendere che è arrivato il suo turno.

(27)			
T1		05-12-2009 ore 10.39	
176	Ric	(guardando la prima fila di banchi) e:h:: Antonio Elisa::YAN	
177	Ins	Yan	
		(Il bambino cinese intuisce di esser stato chiamato e guarda impaurito l'insegnante che, avvicinandosi a lui, inizia a parlargli)	
178	Ins	Come ti chiami?	
179	Yan	Yan.	
180	Ins	Quanti anni hai::?	
181	Yan	diec'anni	(Yan guarda esclusivamente l'Ins che si trova accanto a lui, la quale indica al bambino di rivolgersi verso la Ric)
182	Ric	da dove vieni?	(con tono molto dolce)
183	Yan	Shan::	
184	Ins	da dove vieni?	
185	Yan	Sha::n	
186	Bambini	[Shangai	
187	Ins	[Shangai eh:m::: dalla Cina	
188	Ric	da Shangai vieni	
		(Yan non sembra essere così tanto convinto ma non commenta, neppure con il volto, la frase della Ric)	
189	Ric	bello: no? Da quanto tempo sei a Campobasso?	
190	Yan	sì	
191	Ins	da OTTOBRE	
192	Yan	da otobre.	
193	Ric	mh:m:: da ottobre (0.2) ti piace stare qui?	
194	Yan	No::	
195	Ric	No	
196	Bambini	(ridono mentre Yan resta impassibile)	
197	Ric	E i compagni non ti piacciono?	
198	Ins	gli AMICI	
199	Yan	sì.	
200	Elisa	Si::: ha detto SI::: (felice)	
		(Mentre Elisa parla Yan abbassa lo sguardo)	
201	Ric	(rivolgendosi a Yan) la maestra?	
202	Elisa	[la maestra ti piace?	
203	Ric	[la maestra Michela ti piace?	
204	Yan	(fa no con la testa)	
		(I bambini guardano l'insegnante e ridono)	
205	Ric	va bene Yan (0.2) GRAZIE (la Ric cerca di smorzare le risate degli alunni ringraziando il bambino cinese della collaborazione)	
206	Yan	(bisbiglio)	
207	Elisa	ha detto PREGO	

(Perna, Corpus AC, 2010:4)

Il tono di voce dell'alunno non nativo è completamente discendente: si fa fatica a comprenderlo. I bambini, invece, sono attoniti, è come se fossero impietriti un po' per paura della scarsa produzione linguistica dell'amico Yan e un po' perché spinti dalla curiosità di sentire come lui possa rispondere alle

domande che la ricercatrice gli rivolge in lingua italiana. È necessario l'intervento dell'insegnante, per lui già figura amica, che svolge da mediatrice tra la ricercatrice e l'alunno non nativo, quantomeno nelle prime battute (rr. 177-181). La ricercatrice si introduce nel discorso (r. 182) cercando di modulare quanto più dolcemente il tono di voce per trasmettere fiducia al bambino che, infatti, le risponde. Alla richiesta di informazione sul luogo da cui proviene, riconfermato dai turni degli alunni e dell'insegnante (rr. 186-187), Yan mostra un'espressione del volto alquanto titubante: infatti, si scoprirà solo in seguito che egli non proviene da Shangai ma da una città della regione dello Zhejiang. Alla richiesta della ricercatrice "Da quanto tempo sei a Campobasso?" (r. 189), l'alunno non comprende e risponde con un sì del tutto fuori luogo: si verifica in tale circostanza un fenomeno di *non-understanding* che, a differenza del meccanismo di *mis-understanding*, prevede una negoziazione del significato tra i partecipanti (Pallotti, 1998, 130). Infatti, nonostante la conversazione proceda, è l'insegnante che, autoselezionandosi (r. 191), ripara all'errore commesso dal parlante non nativo, fornendo la risposta corretta. La ricercatrice poi passa alle *domande di piacere*, chiedendo a Yan prima se gli piace stare a Campobasso (r. 193), poi se gli piacciono i compagni (r. 197) e, infine, se gli piace l'insegnante (r. 203). Le risposte fornite dall'alunno, rispettivamente *no* (r. 194), *sì* (r. 199), *no* (r. 204), sono alquanto significative e creano una certa gioia nel gruppo dei pari considerata la sola risposta affermativa di Yan che riguarda proprio loro.

Gli alunni, a chiusura di tale sequenza, dimostrano di non sapersi comportare in maniera appropriata nei confronti dell'amico cinese: infatti, nonostante essi ridano a proposito della risposta di Yan di non gradire molto l'insegnante, l'alunno non nativo avverte questo loro ridere come una presa in giro; ciò è dimostrato dall'ausilio delle immagini che mostrano come il bambino chini la testa e si volti volgendo le spalle ai compagni. La ricercatrice cerca di smorzare tale situazione concludendo la sequenza con un commento valutativo (*va bene Yan*, r. 205) e un ringraziamento per la collaborazione.

Per quanto riguarda, invece, la gestione tematica, ovvero il modo di passare ad un nuovo argomento oppure di mantenere lo stesso topic, l'insegnante si trova ogni volta a dover occupare uno spazio conversazionale di notevole consistenza in quanto deve spiegare in termini correnti dapprima al gruppo-classe e, successivamente, in termini più semplici all'alunno non nativo il topic stesso. Ciò rappresenta in parte anche il perché la quantità turnazionale dell'insegnante sia caratterizzata da un consistente 47%<sup>80</sup>.

Quanto appena detto viene confermato dall'estratto di seguito riportato, nel quale l'insegnante di italiano è arrabbiata con gli alunni poiché la maggior parte di loro non ha svolto i compiti a casa, mentre Yan sta completando un esercizio e, avendo sentito il tono di voce più alto, si ferma:

(28)			
T22		22-01-2010 ore 9.53	
385	Ins	COMPLIMENTI QUESTO È IL RINGRAZIAMENTO	
386		PER TUTTO QUELLO CHE FACCIO IO	
387		(0.3)	
388	Ins	E:H:.....? ORA NESSUNO RISPONDE, VERO?	
		(Yan smette di scrivere e guarda perplesso l'Ins)	
389	Ins	Yan sono delusa e arrabbiata	
390	Yan	(silenzio)	(guarda fisso la maestra)
391	Ins	con tutti quanti	
392	Ins	sai perché Yan?	
393	Yan	(fa cenno di no con la testa)	
394	Ins	non hanno fatto il lavoro a casa	
395	Ins	NON HANNO STUDIATO	
396	Ins	i tuoi amici	
397	Ins	COMPLIMENTI	(si rivolge alla classe)
398	Ins	nessuno ha da dirmi niente?	
399	Alunni	(0.3)	
		(La maestra continua a rimproverare la classe; Yan abbassa il capo e lo tiene proteso verso il basso)	
			(Perna, Corpus AC, 2010:119)

In generale, la situazione che emerge è quella di un alunno non nativo, la cui conoscenza iniziale della lingua e del sistema socio-culturale italiano era pressoché nulla, il quale, nel corso dell'intero anno scolastico, raggiunge

<sup>80</sup> Si veda il grafico a torta a pag. 11.

una varietà che, in termini linguistico - acquisizionali (Vedovelli, 2002), viene definita *prebasica* e che riguarda quelle interlingue che si collocano ad un livello molto iniziale. Ciò ha avuto, senza dubbio, ripercussioni sulla struttura conversazionale analizzata che presenta, soprattutto nei primi tre mesi di analisi (dicembre - febbraio) ma che comunque non ha un risvolto completamente diverso nei successivi mesi, un andamento poco strutturato e scorrevole, caratterizzato da una scarsa alternanza A - B dei parlanti, tipica della conversazione, nonché da una comunicazione il più possibile facilitante e da turni estremamente brevi. Tale situazione dipende proprio dallo stadio minimo di competenza linguistica raggiunto dal parlante nativo che si ostina a non parlare, come dimostra l'estratto di seguito riportato che risale ad una discussione dell'8 maggio 2010, a circa un mese dalla fine dell'anno scolastico, nella quale l'insegnante rimprovera l'alunno e lo sprona a parlare in italiano:

(29)			
	T67	08-05-2010	ore
574	Ins	Yan	tu a casa parli italiano?
575	Yan	sì	
576	Ins	con chi?	
577	Yan	Elisabetta	(n.d.t. la cugina)
578	Ins	e che vi dite?	
579	Yan	(0.3)	
580	Ins	la televisione la vedi in italiano?	
581	Yan	sì	
582	Ins	<u>devi parlare sennò fai arrabbiare la maestra. capito?</u>	
583	Yan	sì	
584	Ins	<u>devi parlare tanto. okey?</u>	
585	Yan	sì	
586	Ins	quando vai in Cina tu? quando vai?	
587	Yan	no	
588	Ins	e la tua mamma?	
589	Yan	no	
590	Ins	<u>state in Italia e perciò devi imparare a parlare l'italiano</u>	
591	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
592	Ins	be:::ne, okey?	
593	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
			(Perna, Corpus AC, 2010:318)

A comprovare la scarsa competenza linguistica raggiunta dal parlante non nativo sono i singoli contributi da lui prodotti, composti prevalentemente da elementi nominali (turni olofrastici), cioè costituiti da una sola parola:

dall'analisi emerge infatti un'elevata percentuale di sequenze conversazionali molto lunghe caratterizzate da turni in cui Yan produce solo un nome:

(30)  
T3 Lezione di italiano 05-12-2009 ore 12.01

223	Ins	Yan ascolta ^ queste ce le hai?	
224	Ins	allora queste tu le hai Yan?	
225	Yan	<u>.calze</u>	(tono di voce molto basso)
226	Ins	BRA::VO ^ CALZE ? l'hai fatto da solo ^ BRAVO	
257	Ins	tu ce le hai queste?	
258	Yan	<u>calze =</u>	
259	Ins	= ma ce le hai?	
260	Ins	tu ce le hai queste? le calze? qua fammi vedere	
(La maestra alza il pantalone per vedere se il bambino porta le calze)			
261	Yan	<u>no.</u>	
262	Ins	alza il pantalone	
(Il bambino alza il pantalone)			
263	Ins	a:h::::::::::::?ce le hai le calze	

(Perna, Corpus AC, 2010:23)

Per quanto riguarda, invece, il meccanismo della presa del turno, sono davvero pochi i casi in cui Yan si autoseleziona; nella maggior parte dei casi, egli viene eteroselezionato dagli interagenti coinvolti nel processo interattivo.

Il primo turno di autoselezione, di seguito proposto, si verifica in un episodio risalente al 16 gennaio 2010, dopo circa tre mesi dall'inserimento di Yan nel contesto scolastico:

(31)  
T17 16-01-2010 ore 10.51  
(L'insegnante è impegnata a rimproverare un'alunna; sulla cattedra ci sono i quaderni precedenti di Yan).

80	Ins	SCUSA SERENA STO FINENDO DI PARLARE	
81		NON È CHE IL SABATO SI CAMBIA REGOLA	
(Yan intanto sta scrivendo la data sul quaderno ma non ricorda come si fa; pensa allora di vedere come ha scritto sul quaderno precedente che ha in mano la maestra)			
82	Yan	mi dai questo	(si alza dalla sedia e indica all'insegnante il quaderno)
83	Ins	questo ?	
84	Yan	(fa cenno di sì con il capo)	
85	Ins	si chiama qua-der-no	
86	Ins	QUADERNO VECCHIO	
(Yan consulta il quadernone vecchio e poi lo mette a posto).			

(Perna, Corpus AC, 2010:69)

Si tratta di una situazione in cui il parlante non nativo, è costretto per necessità (prendere uno dei suoi quaderni precedenti al fine di vedere il modo in cui scrivere la data) a produrre un turno autonomamente.

Dalla tabella che segue è possibile osservare che Yan utilizza il meccanismo di autoselezione per sopperire a particolari funzioni:

MECCANISMO DI AUTOSELEZIONE DEL PARLANTE NN	
Tipologie di turni in autoselezione	Funzione
1. "questo?" (T17, r.545; T40, r. 52) 2. "Questo? questo? questo? questo?" (T22, r. 478) 3. "così?" (T26, r. 42) 4. "taglio?" (T29, r. 252) 5. "questo coloro?" (T29, r. 392) 6. "colla?" (T40, r. 157) 7. "scrivo?" (T41, r. 537)	<i>Richieste di chiarimento:</i> l'alunno non sa come continuare le attività didattiche o quali strumenti utilizzare e chiede dunque spiegazione all'insegnante.
8. " <u>Mi dai astu-?</u> " (T17, r. 625) 9. " <u>Poso andale bagno?</u> " (T18, r. 509; T41, r. 557-559) 10. "Mi dai goma?" ( T19, r. 148) 11. "Mi dai quadelno?" (T21, r. 124; T29, rr. 201 e 203) 12. "Mi dai matita?" (T22, r. 140; T29, r.158; T36, r.317) 13. "Mi dai la folbice?" (T22, r. 171; T29, r. 536) 14. "Mi dai la colla?" (T22, rr. 183 e 201) 15. "Mi dai pena?" (T41, r. 482)	<i>Richieste concessive</i> all'insegnante o ai compagni.
16. "Dammi goma" (T36, r. 484) 17. "goma" (T41, r. 566)	<i>Richieste imperative:</i> la produzione avente tale funzione avviene esclusivamente nei confronti del gruppo dei pari.



Spesso il parlante non nativo si autoseleziona utilizzando la comunicazione non verbale, facendo affidamento soprattutto alla gestualità (32).

(32)

T29 30-01-2010 ore 10.58

Lezione di italiano

(Yan rientra dal bagno, si siede al proprio posto e continua a colorare mentre l'insegnante corregge le frasi di analisi logica assieme al resto della classe)

392 Yan questo coloro?

393 Ins e:h colora colora

(1.0)

394 Yan (alza il quadernone per mostrare all'insegnante come ha colorato)

(L'insegnante, impegnata nella correzione delle frasi con il resto della classe, non nota Yan. Il bambino allora mette in verticale il quadernone e lo poggia sulla scrivania in modo ben visibile)

Pur essendo stato sollecitato in più occasioni dall'insegnante, dal gruppo dei pari e dagli altri interlocutori coinvolti nella conversazione, sono poche le possibilità di partecipazione di Yan attraverso interazioni orali spontanee; il bambino risulta bloccato, oltre che da limiti linguistici, da mancanze contenutistiche, difficoltà a tenere sotto controllo le procedure richieste. In pochissimi momenti Yan è in grado di partecipare attivamente alla lezione, di comprendere le consegne dell'insegnante senza che sia necessaria la ripetizione da parte del docente né tantomeno di rispondere alle sue domande, siano esse referenziali o inferenziali. Ad esempio in circa 50 minuti di lavoro in classe<sup>81</sup>, Yan ha ricevuto 31 domande direttamente rivolte a lui ed ha risposto in modo comprensibile solo a 13 di esse, per lo più a quelle chiuse e dando risposte monosillabiche; per il resto è stato zitto oppure ha riempito il silenzio con suoni e riempitivi senza alcun apparente significato.

<sup>81</sup> A titolo esemplificativo, si riporta il dato calcolato su una trascrizione del corpus risalente al 27-03-2010, che rappresenta una media degli episodi verificatisi in tutte le trascrizioni effettuate. Cfr. Perna, Corpus Ac, 2010:269), riportato nel CD allegato a questo lavoro.

Ciò nonostante, dal punto di vista legato alla socializzazione, il nuovo arrivato diventa membro a tutti gli effetti della comunità di pratica che soggiace alla classe scolastica osservata. Infatti, quando un membro entra a far parte di una comunità di pratica ha lo stesso diritto di appartenenza di tutti gli altri, indipendentemente dalle sue competenze, esperienze e abilità. Un episodio significativo (33) offre prova di quanto appena esplicitato: gli alunni della classe IV infatti sono soliti prendere un libro da leggere dalla biblioteca di classe: con l'arrivo di Yan si sono preoccupati di procurare delle letture, di livello elementare, adatte all'alunno non nativo.

Yan, su invito dell'insegnante, accetta di prendere un libro dalla biblioteca di classe (33):

(33)

T36 08-02-2010 ore 11.10

25	Ins	Yan vuoi prendere anche tu un libro da leggere a casa?
26	Ins	<u>vieni vieni vieni</u>
27	Yan	(segue l'Ins)
28	Ins	vediamo quelli adatti per Yan
29	Gabriele	ce ne sono alcuni piccolissimi e sottili
30	Ins	e:h ma sottili non significa::
31	Ins	scegli tra questi Yan
32	Yan	(sceglie un libro e torna al suo posto)
33	Alunni	(confusione di voci)
34	Ins	SCUSATE MA MI AVETE CAPITA?
35	Ins	HO DETTO A POSTO
36	Ins	quello lo vuoi Yan?
37	Ins	te lo vuoi portare quel libro a casa?
38	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
39	Ins	va bene?
40	Ins	okey?
41	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
42	Ins	e:h
43	Ins	Yan quando hai finito di vedere di leggere lo riporti a scuola
44	Ins	va bene Yan?
45	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
46	Raffaella	maestra registro pure Yan?
47	Ins	sì sì sì certo
48	Ins	è ovvio l'ha voluto ha voluto quello

(L'alunna Raffaella registra il libro che ha preso Yan)

(Perna, Corpus AC, 2010:170)

Emerge perciò una sorta di norma superiore: appartiene al gruppo classe anche colui che riesce a parteciparvi solo perifericamente, nel caso specifico Yan.

Sembrerebbe che, per lo studente sinofono, non riuscendo a seguire le interazioni di classe sui contenuti disciplinari, sul 'che cosa', troppo difficile e non esprimibile in lingua seconda, la soluzione adottata consista nel tener sottocontrollo le procedure, il 'come' rispettare le indicazioni di lavoro almeno nei loro aspetti formali, come ad esempio lo svolgimento dei compiti a casa (34):

(34)		
T54 20-03-2010 ore 10.10		
7	Ins	allora oggi avevo detto che vi avrei interrogato su YAN TU
8		HAI FATTO QUALCOSA A CASA O NO?
9	Yan	(guarda l'Ins e sfoglia il quadernone)
10	Ins	no?
11	Yan	[sì
12	Giuseppe	[sì glielo abbiamo chiesto ieri se aveva studiato e ha detto di sì
13	Ins	a:h a:h
(Perna, Corpus AC 2010:251)		

### *3.2.2 L'oggettiva difficoltà strutturale dell'acquisizione dell'italiano da parte degli studenti sinofoni*

Come ci si poteva aspettare, trattandosi anche di una situazione di acquisizione della lingua d'arrivo, dall'analisi emerge come la maggior parte delle sequenze conversazionali siano caratterizzate da una puntuale correzione linguistico-grammaticale da parte dell'insegnante sulle produzioni errate di Yan, legate al processo di acquisizione della lingua italiana, a causa dello "svantaggio" di una lingua identitaria tipologicamente più distante dall'italiano, quale è quella cinese.

Infatti, una differenza sostanziale tra l'italiano e il cinese, come in generale per la struttura delle lingue sillabiche ed ideogrammatiche, riguarda la possibilità di articolare in maniera diversa il discorso.

Senza addentrarci troppo in aspetti specialistici che esulerebbero dai confini del presente lavoro, appare utile sapere che la lingua cinese è poco strutturata dal punto di vista grammaticale e, di conseguenza, la sua comprensione è strettamente legata al contesto in cui il messaggio risulta inserito nonché dalla comunanza del sostrato culturale cui gli interlocutori appartengono. Le lingue occidentali, nella fattispecie l'italiano, presentano invece una flessibilità notevole (si pensi ad esempio all'uso delle voci e dei tempi verbali oppure al genere e numero dei sostantivi) che possono arricchire di significati la conversazione.

Pur essendo distante dai presupposti teorici del presente lavoro e al fine di fornire un'analisi completa dell'interazione osservata, non si possono omettere i risultati derivanti da situazioni relative al processo di acquisizione della L2. Infatti, da un attento esame dei dati tratti dal corpus, viene confermata la pozione teorica di Triandis (1995) che sottolinea come la *distanza culturale* dipenda innanzitutto da elementi strutturali e, quindi, come essa sia innanzitutto *distanza strutturale*.

Gli studi linguistico-acquisizionali dell'italiano L2, in particolare il contributo dei ricercatori che hanno preso parte al cosiddetto "Progetto di Pavia"<sup>82</sup> hanno manifestato apertamente le difficoltà dei parlanti sinofoni nell'apprendere la lingua italiana, difficoltà caratterizzate dal *gap* tra la dimensione ontologica della loro lingua d'origine, tipicamente isolante, e quella della lingua d'arrivo, l'italiano, costituita da un complesso sistema flessivo-fusivo.

A tal riguardo si elencano le peculiarità riscontrate nel corpus che confermano in buona parte quanto riportato da Banfi (2003:262, 2008) e Della Putta (2008:65) nonché i relativi meccanismi di *repair* linguistico da parte dell'insegnante:

---

<sup>82</sup> L'ambizioso "Progetto di Pavia", iniziato a partire dalla metà degli anni Ottanta e coordinato da Anna Giacalone Ramat, ha prodotto un corpus di materiali linguistici di italiano L2 (trascrizioni di interviste a immigrati provenienti da diversi paesi extraeuropei), sulla cui base sono stati condotti numerosi lavori scientifici. Per una prima informazione, cfr. Andorno (2001).

• *Difficoltà dell'alunno nel produrre parole aventi doppie consonanti:* Yan riproduce nella lingua italiana una caratteristica strutturale della lingua sinofona, il cui sistema fonetico non prevede il tratto fonologico /CC/<sup>83</sup>, per cui 'capello' diventa 'capelo' (T3, r.124), 'ginnastica' si trasforma in 'ginastica'(T3, r. 316), 'Campobasso' e 'gennaio' diventano 'campobaso' e 'genaio'(T17, rr. 117 e 120), 'zucca' e 'zoccolo' rispettivamente 'zuca' e 'zocolo' (T17, rr. 246 e 249), 'tappetino' si trasforma in 'tapetino' (T18, r. 534), 'coltello' in 'coltelo' (T18, r. 750), 'la gonna' diventa 'la gona' (T19, r. 100) così come 'gomma' 'goma'(T41, r.566) e 'anello' 'anelo' (T21, r. 97). Ancora 'giubbotto' diventa 'giuboto' (T29, r. 174), 'la pioggia' 'la piogia' (T42, r. 166) e, ovviamente, 'ombrello' si trasforma in 'ombrelo' (T42, r. 254).

Tali errori comportano un rallentamento della sequenza conversazionale poiché l'insegnante è costretta, ogni qualvolta l'alunno pronuncia o scrive male una parola, a riprenderlo come nell'estratto (35) che segue :

(35) Lezione di italiano

(L'insegnante continua ad interrogare gli alunni e non si accorge che Yan le sta mostrando un'immagine. Yan decide allora di parlare)

445	Yan	questo?	(mostrando sempre la stessa immagine)
446	Ins	quello è direttore e va qua	(indica al bambino dove incollare l'immagine)
447	Ins	di-re-TTO-re	
448	Ins	DI-RE	
449	Ins	SCRIVI STRETTO PERCHÈ È LUNGA LA PAROLA	
450	Ins	- TTO	
451	Ins	T	
452	Ins	un'altra	
453	Ins	un'altra di queste	(indicando la lettera t sul quadernone)
454	Yan	(scrive ma sbaglia)	
455	Ins	no	
456	Ins	T T	
457	Ins	direTTOre	
458	Ins	R:::::E	
459	Ins	non LE ma RE	
460	Ins	R:::::::::::E	
461	Ins	guarda la mia bocca Yan	
462	Ins	guarda	

<sup>83</sup> In fonetica, tale rappresentazione grafica identifica la presenza della doppia consonante.

463	Yan	(alza lo sguardo verso l'insegnante)
464	Ins	R::::::::::::::::::::::::::::E
465		(0.3)

(Perna, Corpus AC 2010:120)

Tale estratto ci permette di introdurre anche il secondo fenomeno di difficoltà di acquisizione della lingua italiana da parte di Yan che consiste nell'

- *Assenza della consonante r e z nella produzione linguistica del parlante non nativo*: poiché nel sistema fonologico cinese non esiste la consonante r, di riflesso si avrà o la totale cancellazione della consonante, come nel caso 'tonato' al posto di 'tornato' (T45, r. 124) oppure la sostituzione della consonante r con la l, molto più frequente: 'scalpe' al posto di 'scarpe' (T3, r. 480), 'fuoli' anziché 'fuori' (T18, r. 51), 'zanzala' al posto di 'zanzara' (T18, r. 53) e 'sclittole' anziché 'scrittore' (T57, r.322).

Anche in tal caso, l'insegnante cerca di correggere l'errata scrittura o pronuncia (36):

(36) Lezione di italiano		
(L'Ins sta dettando delle parole a Yan che il bambino deve scrivere sul quadernone)		
464	Ins	L::::A
465	Ins	RU::O-TA
466	Ins	RU-O-TA
467	Ins	NO LU:O-TA
468	Ins	R::::::::::::U
469	Ins	RU
470	Ins	RU
471	Ins	O::::::::::::
472	Ins	TA
473	Ins	bravo Yan

(Perna, Corpus AC 2010:90)

Problemi vengono evidenziati anche con la produzione della lettera z che, nella totalità dei casi analizzati, viene sostituita con la lettera s: 'lensuolo' anziché 'lenzuolo' (T18, rr.255-262).

L'alunno, ovviamente, trasferisce le sue mancanze linguistiche nella lingua target, per cui laddove in italiano si dirà 'sciarpa' Yan pronuncerà 'siarpa' (T3, r.126) o ancora il 'maglione' nell'interlingua analizzata sarà 'maione' (T3, r. 382).

- *Difficoltà a produrre accordo di numero*: trattandosi di una categoria inesistente nel sistema grammaticale cinese, si notano fenomeni di mancato accordo del plurale del sostantivo come 'ci sono liblo' anziché 'ci sono i libri' (T29, r. 321-322), dell'aggettivo in 'i pantaloni bianco' anziché 'i pantaloni bianchi' (T34, r. 106-107), del verbo in 'i bambini gioca palla' al posto di 'i bambini giocano a palla' (T42, r. 38).

Tale fenomeno comporta, a livello conversazionale, non solo un rallentamento del discorso ma soprattutto un lungo sviluppo della sequenza, a cui ovviamente segue la correzione da parte di chi, in quel preciso contesto, detiene il potere di parola come nei casi che seguono in cui in (37) spetta al compagno nativo la responsabilità di correggere Yan mentre in (38) è la ricercatrice a riprendere il parlante non nativo:

(37)		
59	Dario	Yan ora leggiamo i cibi e tu mi dici quelli che ti piacciono e quelli che non ti piacciono
60		
61	Dario	questi? come si chiamano?
62	Yan	i pi-se-lli
63	Dario	ti piacciono?
64	Yan	no
65	Dario	non ti piacciono
66	Yan	<u>non mi piace</u>
67	Dario	si dice non mi piacciono perché sono tanti e non è solo un pisello
68	Yan	non mi piaciono
69	Dario	i piselli non mi piaciono
70	Yan	i piselli non mi piaciono
71	Dario	bravo

} D-R-V

(Perna, Corpus AC, 2010:234)

(38)		
(La Ric sta dettando delle parole a Yan che deve scriverle)		
197	Ins	scrivi innanzitutto come si chiamano queste(indicando le ali)
198	Ric	a-la
199	Yan	(comincia a scrivere la parola ala)
200	Ins	ali due. ala uno

201	Ric	no alla, a::la
202	Ric	ala uno, due ali
203	Yan	ali e?
204	Ric	ali sono due
205	Yan	due?
206	Ric	ala una
207	Yan	ali?
208	Ric	sì ali
209	Yan	(scrive la parola 'ali' con due elle)
210	Ric	no no. una l
211	Yan	(scrive la i in maiuscolo)
212	Ric	i piccola
213	Yan	(corregge)
214	Ric	okey, però se scrivi ali anche qui devi tirare la linea perché sono due (La Ric dice a Yan di tirare una linea che parte dalle due ali verso il sostantivo 'ali')
215	Ric	capito?
216	Yan	(fa cenno di sì con la testa)

(Perna, Corpus AC, 2010:255)

Un elemento che merita attenzione nell'estratto (37) è la tripletta D-R-V (Domanda - Risposta - Valutazione), caratteristica peculiare della *classroom interaction*, il cui terzo turno viene solitamente prodotto dall'insegnante, regista dello scambio interattivo. In (37), pur non trattandosi di una vera e propria domanda a cui segue una risposta, bensì di un "avvio" accompagnato da una pedissequa ripetizione da parte dell'alunno non nativo, il terzo turno, quello valutativo, è prodotto da un compagno di Yan, dunque da un membro del gruppo dei pari, che assume il ruolo di "insegnante", testimoniando come l'interazione tra alunni nativi e non nativi, pur svolgendosi tra individui della stessa età, si sostanzia in una tipologia di interazione asimmetrica a causa del ruolo chiave che la lingua svolge; con ciò si intende sottolineare come una maggiore padronanza dell'aspetto linguistico. Comunicativo, anche tra parlanti della stessa età, possa incidere sul carattere fortemente asimmetrico dell'interazione.

- *Difficoltà a fornire l'articolo corretto o sua completa omissione:* anche in questo caso, ci si trova dinanzi ad una categoria inesistente nel sistema linguistico sinofono che comporta, nell'acquisizione della lingua italiana, o una formulazione sbagliata dell'articolo come in (39) oppure la sua



completa assenza (40), nonostante il suggerimento dell'insegnante in posizione precedente (41):

(39)		
Lezione di italiano		
340	Yan	i penni=
341	Ins	= le penne
342	Ins	le no i penne
(Perna, Corpus AC, 2010:142)		

(40)		
Lezione di italiano		
536	Yan	mi dai forbici?
537	Ins	le forbici
538	Yan	<u>le</u> forbici
(Perna, Corpus AC, 2010:146)		

(41)		
Laboratorio di educazione all'immagine		
(L'insegnante chiede a Yan il colore grigio)		
132	Ins	GRIGIO
133	Yan	gri-gio
(Yan non ha il colore grigio)		
134	Ins	chiedi a Gioacchino <u>ce l'hai il grigio?</u>
135	Yan	mi dai grigio?
136	Gioacchino	(dà il pastello di colore grigio a Yan)
137	Yan	grazie
(Perna, Corpus AC, 2010:161)		

Suggerimento dell'Ins

- *Mancanza o uso limitato della copula*: le relazioni tra le parti del discorso vengono espresse senza far ricorso alla copula come in (42)

(42)		
Lezione di cultura cinese. La leggenda del Guo Nian <sup>84</sup>		
458	Yan	(mostra il suo disegno alla Ric)
459	Ric	questo è il drago Yan?
460	Yan	<u>questo Nien</u>
461	Ric	Nien
462	Ric	coloralo, bravo

<sup>84</sup> Nella classe oggetto di indagine, nelle ore di presenza della mediatrice linguistico-culturale, si era soliti svolgere lezioni di cultura cinese su particolari aneddoti, leggende e tradizioni del popolo sinofono. La leggenda del Guo Nian, figura antropomorfica sconfitta da un mendicante grazie ad un pezzo di stoffa rossa, ad un bastone di bambù e a dei ravioli, spiega il motivo che spinge i Cinesi a festeggiare il Capodanno che, per loro, rappresenta la festa della primavera.

(Perna, Corpus AC, 2010:167)

Infine, oltre a queste caratteristiche ampiamente rilevate nel corpus oggetto di studio, vale la pena soffermarsi su una particolarità che è emersa dall'analisi delle trascrizioni di parlato, ovvero come rappresenti una vera e propria difficoltà per il non nativo riferirsi a se stesso utilizzando la prima persona singolare. Yan, infatti, si serve spesso della terza persona, caso 1 in (43), a conferma di quanto già individuato negli studi di acquisizione della lingua italiana da parte di parlanti non nativi oppure, limitandosi a ripetere ciò che viene formulato dal suo interlocutore, ripropone un uso errato della seconda persona singolare, caso 2 in (43):

(43)			
	Ricreazione		
	(Yan prende il diario e lo sfoglia assieme ad Elisa)		
10	Elisa	ti piace Paula? (nome di una protagonista di un cartone animato)	
11	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
12	Yan	questo sì questo no questo sì questo no	
13	Elisa	a:h bravo Yan ho capito	
14	Yan	questo no questo no questo no questo no	
15	Yan	questo sì =	
16	Elisa	= sì:: ti piace questo?	
17	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
18	Eros	Yan ti piace?	
19	Elisa	gli piace questo e questo	
20	Yan	<u>questo piace</u>	CASO 1
21	Elisa	a:h ti piace anche questo?	
22	Yan	sì	
	[...]		
42	Ins	ALLORA TUTTI A POSTO	
43	Ins	TUTTI A POSTO	
44	Elisa	Yan ricomincia la lezione	
45	Yan	<u>ti piace questo</u>	CASO 2
46	Elisa	ti pia:::ce?	
47	Yan	sì::	
48	Elisa	e questo?	
49	Yan	no	

L'interlingua di Yan, dunque, è una varietà linguistica che potremo definire, prendendo in prestito le parole di Pallotti (1998:22), una *lingua senza grammatica*.

Sembrerebbe dunque che la lingua a cui ciascuno è abituato risulti essere una sorta di presupposto, poco negoziabile, se non si fa lo sforzo di comprendere il punto di partenza altrui, da ambo le parti.

### ***3.3 Comunicare con un cinese***

Assodata la presenza di una differenza strutturale nella competenza linguistica del parlante non nativo cinese, ampiamente testimoniata dai dati del corpus che abbiamo potuto analizzare meglio nel paragrafo precedente, lo studente sinofono, sicuramente influenzato dalle caratteristiche tipiche della propria cultura,

- sul *piano concettuale* continuerà a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali e

- sul *piano comunicativo* assumerà la grammatica e il lessico della lingua italiana ma **conserverà i propri codici extralinguistici**, ovvero la gestualità, la distanza interpersonale, i simboli di status e di gerarchia che cambiano per ciascuna cultura. Di questo secondo piano ci si occuperà nel seguente paragrafo.

Poiché siamo molto più “visti” che “ascoltati” e poiché spesso è solo sulla base di ciò che si vede di una persona che si decide se ascoltarla o meno (si pensi ad esempio a quando si tira dritto se per strada ci si avvicina un barbone e, di contro, a come si è più disponibili se invece a fermarci è un signore ben distinto), un’analisi ben strutturata non può evitare di soffermarsi sulle dimensioni fondamentali che scaturiscono dalla comunicazione non verbale, la quale, soprattutto a partire dal lavoro di E.T. Hall (1966), ha costituito l’oggetto principale della comunicazione interculturale.

Come sottolineano Ricci Bitti e Zani (1983:131)

«quando ci facciamo un’idea su un’altra persona utilizziamo essenzialmente informazioni che ci provengono dal suo

comportamento non verbale e per riconoscere lo stato emotivo o gli atteggiamenti interpersonali del nostro interlocutore, poniamo attenzione al suo tono di voce, alla mimica, ai movimenti, ai gesti oltre che a quanto egli dice»

L'analisi del corpus appare piena di elementi non verbali che arricchiscono e, allo stesso tempo, complicano le dinamiche internazionali più che conversazionali tra Yan e gli altri interlocutori.

### 3.3.1 Una questione di...spazi

La dimensione che più di tutte ha creato particolari destabilizzazioni all'interno del gruppo classe è rappresentata dal *comportamento spaziale* del parlante non nativo, in termini più scientifici dalla componente prossemica (Hall, 1966) della comunicazione non verbale. Infatti, le ricerche empiriche che si sono concentrate sull'uso umano dello spazio indicano come il comportamento spaziale sia strettamente condizionato da fattori culturali e da fattori socio-emozionali, oltre che dalla struttura fisica dell'ambiente (Levy-Leboyer, 1980).

Goffman (1971), analizzando le relazioni fra ambiente e comportamento dell'uomo, rileva come la configurazione spaziale dei comportamenti stessi tenda a definirsi in modo dettagliato e preciso, secondo regole caratteristiche; egli individua così aspetti particolari dei "territori del sé" (1971, trad. it. 1981:31) in cui il comportamento si esprime.

Due sono le macro-categorie all'interno delle quali si collocano i più importanti fenomeni che hanno caratterizzato l'interazione tra Yan e il gruppo classe:

- a) gli episodi di *distanza interpersonale* (vicinanza fisica > intimità);
- b) gli episodi legati al *contatto corporeo* (abbracciare, baciare, stringere e pizzicare).

L'incontro tra italiani e cinesi, come nel caso di specie, testimonia come l'asimmetria comunicativa, caratteristica della loro interazione, si giochi non solo sul terreno della competenza linguistica ma soprattutto sul fatto di appartenere a mondi culturali differenti.

La prima caratteristica su cui occorre soffermarsi è legata allo spazio personale o *territorio mobile* (Hall, 2002:80), ovvero “quello spazio circostante un individuo tale che l'ingresso di un'altra persona in un punto di questo spazio provoca nell'individuo in questione la sensazione di essere usurpato” (Goffman, 1971, trad. it. 1981:31).

Gli italiani, come generalmente i popoli latini, sono abituati a tollerare una distanza minima tra i corpi e il contatto fisico, come ad esempio la classica pacca sulla spalla, è abbastanza frequente. La stessa cosa non si può dire a proposito di altre culture: la distanza del braccio teso (60 cm circa) è più facilmente riducibile nel Mediterraneo e nei paesi arabi, molto meno nell'Europa del Nord, ancor meno nei paesi asiatici.

Yan vive il poco rispetto della distanza interpersonale da parte degli interagenti come un'intrusione e, alle volte, gli episodi analizzati sembrano essere paragonabili a vere e proprie *offese territoriali*.

Il parlante non nativo infatti avverte l'occupazione del proprio banco da parte dei compagni come un'invasione del proprio spazio personale e, ogni qualvolta, anche se inavvertitamente, i coetanei si spingono oltre la linea che delimita il proprio banchetto, Yan prontamente fa notare loro il comportamento sbagliato allontanandosi (44) o, addirittura, spingendoli (45):

(44)	Ricreazione	
9	Gabriele	Yan (dà un colpetto alle spalle del bambino per chiamarlo) giochiamo dopo la merenda
10	Gabriele	DOPO (indica la merendina che lui ha nelle mani) <u>Intanto Elisa torna al suo posto ma si ferma accanto alla sedia di Yan e poggia il suo braccio sullo schienale della sedia del compagno cinese. Quest'ultimo, accortosi del contatto fisico tra lui e l'amichetta, allontana immediatamente la sua schiena dallo schienale in modo che non tocchi la mano della bambina)</u>
11	Elisa	Yan scusa::
12	Yan	no.
13	Elisa	? non volevo toccarti
	(Yan gira le spalle alla compagna)	

(Perna, Corpus AC, 2010:31)

(45)

(Durante l'ora di italiano, gli alunni stanno svolgendo uno scrutinio per l'attribuzione del ruolo di bibliotecario di classe)

(Yan spinge Elisa che per vedere lo scrutinio delle elezioni si sposta sul suo banchetto)

488	Elisa	Ya::n
489	Ins	e:h::: sul suo quaderno c'ha ragione
490	Alunni	(ridono)

(Perna, Corpus AC, 2010:28)

L'estratto (45) si verifica nei primi giorni di inserimento del parlante non nativo nel gruppo classe: da ciò scaturisce anche la reazione dell'alunna Elisa che, non comprendendo il perché dello spintone da parte del compagno sinofono, lo chiama con un tono di voce abbastanza inusuale facendogli intuire di non avere accettato di buon grado il suo comportamento. Interviene così l'insegnante, la quale fa intuire ad Elisa che l'aver poggiato il proprio braccio sul quaderno del compagno cinese ha causato quella reazione da parte di Yan.

In (44), invece, avendo esperito varie volte la reazione di Yan di fronte all'invasione del proprio spazio, Elisa formula una richiesta di scuse, anticipando così la probabile mossa successiva da parte del compagno cinese che si sarebbe sostanziata, come nella maggior parte dei casi, nell'allontanamento della compagna. Il bambino cinese sembra non accettare la richiesta di scuse da parte di Elisa e, infatti, le risponde con un secco "no" (r. 12), mossa comunicativa che viene confermata nel turno successivo quando Yan volta le spalle alla compagna.

Se, inizialmente, l'insegnante cerca di comprendere e giustificare gli atteggiamenti del parlante non nativo, soprattutto per agevolare la sua integrazione scolastica, successivamente alle prime fasi di inserimento, la docente non è sempre disposta ad accettare i comportamenti dell'alunno cinese; anzi, ne approfitta per riprendere Yan, traendone spunto per ampliare la propria competenza linguistica e, soprattutto, abituarlo alle regole dell'ambiente scolastico. A tal proposito, si veda l'esempio che segue (46):

(46)

Ricreazione

(L'alunno Antonio si mette a sfogliare il diario proprio accanto al banchetto di Yan. Quest'ultimo, ad un certo punto, spinge il compagno per fargli capire che deve spostarsi. Interviene l'insegnante).

54 Ins Yan si dice ANTONIO? TI PUOI SPOSTARE?

55 Yan (0.3)

56 Ins Yan

57 Yan (guarda l'insegnante)

58 Ins ANTONIO? TI PUOI SPOSTARE? così si dice

(Il rimprovero termina qui perché successivamente si inserisce nella conversazione un altro bambino che vuole giocare assieme a Yan)

(Perna, Corpus AC, 2010:128)

Ma l'invasione del territorio altrui può assumere diverse forme e, come scrive Argyle (1975, trad. it. 1992: 179), "si può invadere il territorio di un altro in parecchie maniere: avvicinandosi fisicamente, guardando o ascoltando, facendo rumore, usando oggetti oppure sporcando o mettendo in disordine parte del territorio". Molte di queste riguardano proprio il contatto corporeo.

Il gruppo dei pari commette delle infrazioni alle regole prossemiche del parlante non nativo quando alcuni suoi membri cercano di accarezzare la testa del compagno cinese (47), (48) e (49):

(47)

Ricreazione

(Yan si alza dal proprio posto per andare a buttare nel cestino gli scarti della propria merenda. Dietro di lui ci sono dei compagni insieme ai quali sta giocando ma, per passare, non dice nulla e sono i compagni stessi a spostarsi, quasi fossero intimoriti dalla sua presenza. Tornato al proprio posto, Yan sposta con la mano il compagno che è posizionato davanti alla sedia su cui egli deve sedersi).

36 Eros tocca a Mariachiara

37 Serena ora tocca a Yan

38 Eros uno due tre quattro:: ? devo ritirare (rivolto ad Elisa)

39 Elisa (fa segno con la testa che fa nulla)

40 Elisa dai Yan

41 Eros allora dopo non vale neanche qua

(L'alunno Davide si avvicina ai compagni)

42 Davide Yan ci scommetto che c'hai cinque

43 Eros Mariachiara tocca a te

44 Eros sei e quattro dieci

45 Eros FATTO

(Mariachiara e Serena sono alle spalle di Yan. Mariachiara fa finta di voler accarezzare i capelli del compagno cinese; Serena, più furbetta, accarezza la testa di Yan. Il bambino si gira immediatamente, le guarda con il viso contrariato e Serena subito indica con il dito la compagna Mariachiara per far credere a Yan che era stata lei a toccargli i capelli).

(Suona la campanella di fine ricreazione)

(Perna, Corpus AC, 2010:42)

(48)

Ricreazione

(Gli alunni, compreso Yan, sono impegnati con un gioco di società)

48 Luca qua qua qua qua Yan (indica dove posizionare la pedina)  
 49 Luca bravo Yan (accarezza il compagno sulla testa)  
 (Yan fa un'espressione irritata e fa capire al compagno che non vuol essere toccato)  
 50 Ins3 A POSTO

(Perna, Corpus AC, 2010:64)

(49)

Ricreazione

(L'alunno Dario, seduto accanto a Yan, accarezza il compagno cinese sulla testa: quest'ultimo si scansa prontamente e si allontana con la sedia)

10 Dario (accarezza nuovamente il compagno sulla testa)  
 11 Yan (lo guarda con il volto incattivito e si alza)  
 12 Dario (si alza e accarezza nuovamente il compagno sulla testa)  
 13 Yan (enormemente infastidito, si scansa)  
 14 Ins DARIO  
 15 Ins ma insomma perché devi fare così se lui non vuole?  
 16 Dario lui me l'ha detto (indicando il compagno Davide)  
 17 Ins Davide fammi capire se qualcuno ti toccasse l'orecchio o qualcos'altro ti farebbe piacere?  
 18 piacere?  
 19 Davide (fa cenno di no con la testa)  
 20 Ins E ALLORA? NON TI PERMETTERE PIÙ  
 21 Ins E TU::? ESEGUI QUELLO CHE TI DICE DI FARE LUI?  
 22 Dario (0.3)

(Perna, Corpus AC, 2010:213)

Toccando i capelli o la testa, oltre ad avere invaso la sfera intima della distanza personale del compagno cinese, gli alunni non sanno di aver commesso un grave gesto. Infatti, alcuni saggi che concentrano l'attenzione sull'aptica, lo studio del tatto come forma di conoscenza e comunicazione (Balboni, 2007:70), evidenziano come nel sud est asiatico ed in molti paesi musulmani sia vietato mettere la mano sulla testa di un bambino, trattandosi di una parte del corpo fortemente tabuizzato: per la cultura italiana si tratta di un gesto comune che ha lo scopo di esprimere l'affetto o il semplice apprezzamento per la bellezza o la bravura di un bambino. Dall'episodio riportato nell'estratto (49), si sviluppa una sequenza di rimprovero da parte dell'insegnante nei confronti degli alunni, i quali, in alcune circostanze,



sembrano comportarsi in questo modo con il preciso intento di infastidire il compagno cinese.

Stessa cosa dicasi per il gesto del *pizzicotto*:

(50) Ricreazione		
23	Mariassunta	<u>Yan come sei carino:: (vuole dargli un pizzicotto sulla guancia)</u>
24	Elisa	[NO::
25	Yan	[si scansa
26	Federica	VOGLIO GIOCà PURE IO:::
27	Ins3	RAGAZZI:: C'è QUALCUNO CHE URLA
28	Ins3	c'è qualcuno che urla
(Perna, Corpus AC, 2010:39)		

In questo episodio, l'alunna Mariassunta, spinta da un forte sentimento di tenerezza nei confronti del compagno sinofono, tenta di dargli un pizzicotto sulla guancia ma, contemporaneamente, mentre Yan si allontana per evitare che la compagna possa toccarlo, l'alunna Elisa, compagna di banco di Yan e che ha cominciato a capirlo un po' di più, con un tono di voce alquanto alto (r. 24), cerca di fermare la compagna Mariassunta per evitare una brusca reazione da parte di Yan.

Tale elemento è sintomatico di un *setting* che comincia a risentire delle dinamiche prodotte dall'arrivo di un parlante non nativo, di nazionalità cinese, in un gruppo classe, finora mai avvezzo a incontri di questo tipo: il fatto che un'alunna cerchi di mediare il comportamento di una sua compagna nei confronti del parlante non nativo non è una peculiarità che si riscontra nella *classroom interaction* né tantomeno nella classica interazione nativo/non nativo.

Addirittura, pur trattandosi dell'unico caso (51) presente nel corpus di trascrizione del parlato analizzato, un'alunna, sentitasi rifiutata dal compagno cinese si sente autorizzata a dargli uno *schiaffetto sulla testa*: ciò potrebbe rappresentare un indicatore di come gli alunni avvertano una loro superiorità rispetto ad un compagno non nativo e come questo possa raffigurare

l'anticamera di un atteggiamento discriminatorio. Non è un caso infatti che Yan ritragga le spalle, scivolando verso il basso della sedia:

(51)		
Ricreazione		
(Le alunne Mariassunta e Ida si avvicinano a Yan sperando di riuscirlo a convincere a giocare con loro)		
29	Mariassunta	? Yan Yan vuoi giocare
30	Yan	(fa segno di no con la testa)
<u>(L'alunna Ida, poiché Yan si rifiuta di giocare, gli dà uno schiaffetto sulla testa: il bambino ritrae le spalle e scivola verso il basso della sedia)</u>		
31	Federica	O:h a bella::non puoi giocà sempre tu (si rivolge ad Elisa)
(Perna, Corpus AC, 2010:40)		

Il fastidio che genera l'intrusione non autorizzata nella sfera intima dell'alunno cinese è testimoniata anche da alcuni episodi in cui Yan avverte la sensazione di sentirsi soffocato dalla presenza troppo ravvicinata dei compagni e lo fa notare attraverso espressioni contrariate del viso, unendo così la dimensione prossemica, legata alla distanza sociale, a quella cinesica attraverso i movimenti del corpo (52) o le espressioni del volto (53):

(52)		
Lezione di cultura cinese: la leggenda del Guo Nian		
(Yan sta disegnando il Nien sui quadernoni di tutti i suoi compagni: tocca a Serena)		
497	Yan	qua?
498	Serena	sì Yan qua
499	Serena	Yan grazie
(Yan colora addirittura di rosso gli occhi del Nien)		
500	Serena	maestra mi ha disegnato gli occhi rossi e me lo sta pure colorando
501	<u>Yan</u>	<u>(scuote le spalle perché i bambini gli stanno troppo addosso)</u>
502	Elisa	maestra ha fatto così con le spalle perché gli stanno troppo addosso
503	Ins	E CERTO vorrei vedere voi
[...]		
506	Ins	NON GLI STATE TUTTI ADDOSSO PER FAVORE UNO ALLA VOLTA
(Perna, Corpus AC, 2010:168)		

(53)		
Ricreazione		
<u>(I bambini stanno troppo addosso a Yan che fa delle facce strane e si gira in continuazione come se volesse far capire ai compagni di mantenere un po' più di distanza. L'insegnante se ne accorge).</u>		
12	Ins	FEDERICO::: (facendo segno con la mano che sta addosso al compagno)
13	Ins	MA RAGAZZI::: INSOMMA:::

14	Ins	FEDERICO:::.....
15	Giuseppe	? E:h::: gli stai addosso
(I bambini si spostano. Tocca a Yan: muove la sua pedina che si va a posizionare sulla stessa casella di un altro compagno. Yan, senza troppe remore, fa cadere la pedina del compagno e ci mette la sua)		
16	Alunni	(ridono)
(Perna, Corpus AC, 2010:57)		

Anche in questi ultimi episodi, come era avvenuto in precedenza (45), spetta a colui che socialmente ed istituzionalmente detiene il potere interazionale in classe, ovvero all'insegnante, intervenire e ristabilire un comportamento corretto da parte degli alunni. La modalità con cui la docente fa capire ad un alunno in particolare, Federico, e poi agli altri compagni che, come lui, hanno esageratamente il fiato sul collo di Yan, consiste in un richiamo '*Ma ragazzi insomma*' (r. 13) e in una serie di occhiate, senza sia necessario approfondire troppo l'argomento. La sequenza viene conclusa proprio da un alunno che esplicita (r. 15) ciò che l'insegnante aveva fatto intendere tra le righe ed il cui scopo è quello di far intendere alla maestra di aver capito il suo rimprovero. La stessa procedura conversazionale avviene nell'estratto (55), riportato più avanti.

Il ruolo dell'insegnante, continuamente impegnata a far notare agli alunni i loro comportamenti poco adatti e inclini al rispetto dei valori culturali di Yan, emerge in varie occasioni in cui è costretta a riprendere esplicitamente i bambini:

(54)		
Ricreazione		
(Yan gioca assieme a Giuseppe. I due non parlano e Giuseppe fa giocare sempre Yan. Giuseppe, ad un certo punto, prende un pezzo del puzzle che Yan stava ricostruendo).		
66	Yan	no no no no no (toglie il braccio del compagno e riprende il pezzo del puzzle)
(Elisa e Giuseppe per giocare si mettono troppo davanti a Yan. Interviene la maestra)		
67	Ins	<u>ragazzi non lo soffocate</u>
(Perna, Corpus AC, 2010: 101)		

(55)		
Ricreazione		
(I bambini giocano)		
4	Yan	(prende in mano un giochino)
5	Davide	ce l'hai?

6	Yan	no	
7	Davide	ma ti piace?	
8	Yan	NO	
9	Davide	Yan questo ti piace?	
(Gli alunni sono tutti alle spalle di Yan e quasi lo soffocano; interviene l'insegnante proprio per questo motivo)			
10	Ins	<u>RA::GAZZI NON E:H:: =</u>	
11	Elisa	= mo' non lo soffocate	
12	Ins	<u>RAGAZZI NON SOFFOCATE</u>	

(Perna, Corpus AC, 2010:152)

Ma i bambini, non riuscendo a spiegarsi il perché Yan sia così schivo e poco amichevole, tentano in vari modi il contatto fisico con lui anche quando, all'uscita da scuola, si mettono in fila per due mano nella mano:

(56)			
(L'alunna Federica si avvicina al compagno Yan e gli tende la mano)			
87	Federica	<u>Yan posso stare in fila con te?</u>	
(Yan immediatamente tira le braccia dietro la schiena)			
88	Yan	NO::	( scuote la testa)
89	Federica	TI PRE::GO	(incrocia le mani in segno di preghiera e fa la faccia triste)
90	Ins	DA:::I IN FILA	
(Yan non dà la mano a nessuno e si mette in fila da solo dietro ai compagni)			

(Perna, Corpus AC, 2010:48)

Un elemento che vale la pena sottolineare e che rappresenta un'eccezione alle abitudini comportamentali di Yan è che, in un solo caso (57) all'interno del corpus di analisi, il bambino cinese accetta di dare la mano ad un suo compagno. Si tratta però di una situazione e di un interlocutore molto particolari:

(57) L'arrivo del compagno Dario			
<u>(Il nuovo compagno Dario si avvicina a Yan e gli dà la mano: Yan allunga la mano e la dà al compagno per qualche minuto)</u>			
330	Dario	ciao Yan piacere	
331	Antonio	lui nuovo amico	(indicando Dario)
332	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	

(Perna, Corpus AC, 2010:208)

A metà anno scolastico, infatti, nella classe oggetto di analisi, arriva un ex compagno di classe, il quale, in seconda elementare, aveva dovuto

abbandonare la classe IV a causa di un trasferimento di lavoro dei genitori in un'altra regione italiana. L'estratto riportato si riferisce proprio al giorno in cui Dario torna in classe, con grande meraviglia dei compagni che non erano stati informati sul ritorno dell'amico.

Le motivazioni che potrebbero spiegare il comportamento 'positivo' di Yan possono essere di due tipi:

1) *motivazione empatica*: l'alunno cinese riconosce in Dario una figura amica che, inizialmente, presenta disorientamento così come era capitato proprio a lui nelle prime fasi di inserimento scolastico;

2) *motivazione formale*: il gesto di concedere la mano è un tratto tipico formale della presentazione: infatti, per i Cinesi, " il massimo del contatto fisico consentito dalla buona educazione e dal pudore è proprio la stretta di mano, la quale, per influenza occidentale, sta guadagnando popolarità" (Abbiati, 2008:119).

Infine, è da sottolineare una mossa particolarmente comunicativa che dà l'idea di quanta importanza gli individui appartenenti alla cultura cinese danno al preservare un determinato ambiente sociale, nel caso specifico il territorio classe:

(58)		
Lezione di italiano		
384	Yan	poso andare bagno?
385	Ins	sì puoi andare
386	Gioacchino	mo' chiude la porta
387	Yan	<u>(chiude la porta dell'aula)</u>
388	Alunni	(ridono)
(Perna, Corpus AC, 2010:143)		

La classe oggetto di analisi è solita svolgere le attività didattiche lasciando aperta la porta della stanza: Yan la chiude ogni qualvolta esce, provocando sorrisi e ilarità nei compagni di classe per i quali tale comportamento risulta essere abbastanza 'strano'.

(59)		
Lezione di italiano: l'Ins invita Yan ad andare dalla maestra della sezione accanto alla loro		
402	Ins	Yan
403	Ins	Yan
404	Yan	(alza lo sguardo)
405	Ins	vieni qua
406	Ins	vai dalla maestra Maria e dici ha detto la maestra Michela
407		mi dai un quaderno di italiano?
408	Yan	mi dai ?
409	Ins	quaderno
410	Yan	mi dai italiano =
411	Ins	= quaderno di italiano
412	Yan	mi dai quaderno italiano
413	Ins	e:h
414	Gioacchino	la porta
415	<u>Yan</u>	(chiude la porta)
416	Ins	IO ANDRO' IN VACANZA AL MARE
(L'insegnante detta proprio per evitare che i bambini ridano perché Yan chiude la porta)		
(Perna, Corpus AC, 2010:144)		

In (59), l'insegnante dimostra ancora una volta di essere garante dell'ordine conversazionale del gruppo classe: per evitare che gli alunni possano ridere in seguito al comportamento di Yan che chiude la porta, detta una frase (r. 416), in modo da tenere impegnati gli alunni affinché non possano ridere. Inoltre, tale strategia viene utilizzata dalla docente anche per evitare che le risate dei bambini possano far sentire il compagno cinese in imbarazzo.

### 3.3.2. *Sentirsi osservato, sentirsi invaso*

Un'altra caratteristica che è emersa dall'analisi del Corpus AC consiste nell'assoluto divieto di osservare le azioni, le attività svolte dal parlante non nativo, onde evitare una reazione di allontanamento (60) dell'alunno 'curioso', dovuta all'invasione della dimensione intima del proprio spazio personale.

Yan, in molte occasioni, ha fatto intuire di non apprezzare molto che gli occhi altrui si concentrino su di lui:

(60)

Osservazione partecipante: lezione di italiano

- 146 Ric questo qui è blu (prendendo il pastello blu)  
 147 Ric questo è celeste (prendendo il pastello celeste)  
 148 Ric capito?  
 149 Yan (fa cenno di sì con la testa)

(L'alunno Davide si avvicina al compagno Yan, spinto dalla curiosità di vedere ciò che il bambino sta facendo. Yan lo guarda e con un braccio lo scansa, facendogli capire che non deve osservarlo)

- 150 Yan questo?  
 151 Ric VERDE  
 152 Yan (prende il colore giallo)  
 153 Ric no quello è giallo  
 154 Ric verde  
 155 Yan (prende il colore verde)  
 156 Ric okey

(Perna, Corpus AC, 2010:161)

Per preservare il proprio spazio sociale, inoltre, l'alunno cinese, quando nota un atteggiamento troppo invasivo da parte degli altri interagenti, arriva perfino a coprire il proprio quaderno, i propri disegni, evitando così che gli altri possano osservare le sue attività.

(61)

Laboratorio logico- creativo

- 842 Ins2 prendiamo il disegno  
 843 Ins2 chi è che ancora lo deve::  
 844 Ins2 anche Yan lo deve::  
 845 Ins acquerellare

(Yan si alza e prende il proprio disegno. Tornato al proprio posto, il compagno Gioacchino gli si avvicina per vedere il suo disegno ma Yan lo copre con un altro foglio).

- 846 Gioacchino ? è bello Yan  
 847 Gioacchino ? bello il tuo disegno  
 848 Gioacchino ? perché lo copri  
 849 Yan (fa finta di nulla)

(Perna, Corpus AC, 2010:98)

Ovviamente, i compagni non intuiscono il perché Yan copra i suoi disegni e tentano, come in (61), di capirne le motivazioni, nonostante l'alunno cinese non si ponga in posizione di apertura al dialogo.

L'atteggiamento non verbale del bambino sinofono viene incrementato anche da produzioni linguistiche minime, come in (62) quando Yan formula

un secco 'no' (r. 49) in seguito al tentativo del compagno Eros di toccare il suo quadernone per indicare il nome di alcuni animali :

(62)		
Ricreazione		
(Eros tocca il quadernone di Yan, ma il compagno cinese gli ferma subito il braccio)		
46	Elisa	Ya::n Eros voleva solo dirti i nomi degli animali che sono sul tuo quadernone
(Yan poggia le braccia sul quadernone per non far vedere più nulla ai compagni, poggia il gomito del braccio destro sul banchetto e la mano di quel braccio sotto il mento)		
47	Elisa	NON VUOLE:::
48	Eros	Yan non ti volevo spaventare (poggia la mano dietro la schiena del compagno)
49	Yan	no
(Il bambino non guarda in faccia il compagno e rivolge lo sguardo dalla parte opposta)		
(Perna, Corpus AC, 2010:56)		

Nonostante l'intenzione di Eros sia positiva e finalizzata all'apprendimento dell'amico cinese, egli sbaglia tipologia di approccio e, non comprendendo la motivazione che induce Yan a coprire il quadernone, si giustifica dicendo che il suo scopo non era quello di farlo spaventare. Eros, poi, commette un altro errore quando poggia la propria mano dietro la schiena di Yan (r. 48) che si irrigidisce in maniera ancora più convinta.

Oltre ai compagni, l'alunno cinese non vuole che ad osservarlo siano anche altre figure, come capita nei confronti della ricercatrice (63). L'alunno Gioacchino vuole mostrare il disegno fatto da Yan alla ricercatrice e, prima di prendere il quadernone del compagno, formula una richiesta ben precisa (r. 22), quasi come se gli chiedesse il permesso:

(63)		
Ricreazione		
22	Gioacchino	Yan prendiamo il tuo quaderno
(Gioacchino apre il quadernone di Yan, lo sfoglia e poi vuole mostrare alla ricercatrice un disegno fatto dal compagno cinese)		
23	Gioacchino	Ilenia guarda
24	<u>Yan</u>	<u>(prontamente chiude il quadernone per evitare che la ricercatrice veda il disegno)</u>
(La Ric fa finta di nulla)		
(Perna, Corpus AC, 2010:158)		

In un episodio successivo (64), avendo legato particolarmente con la ricercatrice e individuandola come figura amica, Yan le mostra



spontaneamente un suo disegno. La ricercatrice, per non deludere le aspettative del bambino cinese, quando gli alunni le chiedono di mostrar loro l'immagine realizzata da Yan, rispetta la volontà dell'alunno cinese e non fa vedere il disegno alla classe:

(64)		
Lezione di cultura cinese		
458	Yan	(mostra il disegno alla Ric)
459	Ric	questo è il drago Yan?
460	Yan	questo Nien
461	Ric	Nien
462	Ric	coloralo
463	Ric	bravo Yan
<u>(Yan finisce di disegnare e chiude subito il quadernone per non farlo vedere ai compagni: poi lo dà alla Ric)</u>		
464	Gioacchino	Ilenia ci fai vedere? dai
465	Yan	no
466	Ric	no Yan non vuole (restituisce il quadernone a Yan)
467	Gioacchino	Yan mi fai vedere?
468	Yan	no

### 3.3.3. Il controllo delle emozioni

L'esternazione delle emozioni è estremamente controllata per i cinesi, mentre è molto estroversa e colorita per gli italiani. I sinofoni, infatti, sviluppano un forte meccanismo di autocontrollo delle proprie emozioni per evitare di turbare l'armonia, cercando di non far trapelare a livello gestuale alcun indizio, a differenza della compagine italiana che è solita palesare il proprio pensiero con gesti, atteggiamenti del viso e spesso innalzamento del tono di voce.

Nonostante, infatti, varie volte, Yan abbia manifestato il suo scarso apprezzamento nei confronti della chiassosità e del tono di voce abbastanza elevato dei propri interlocutori<sup>85</sup>, l'insegnante lo ha ripreso sul suo tono, eccessivamente basso e che, addirittura, non permetteva di comprendere ciò che egli diceva (65):

## (65) Incontro con il mediatore linguistico-culturale

353	Ins	YAN
354	Yan	(si volta verso l'Ins)
355	Ins	<u>TU DEVI ALZARE UN PO' LA VOCE</u>
356	Ins	Yan fai A:.....
357	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
358	Ins	dici A:.....
359	Yan	A
360	Ins	PIÙ FORTE
361	Yan	A:.....
362	Ins	di più
363	Yan	(abbassa lo sguardo e sorride)
364	Ins	di più:::
365	Yan	(si gira di spalle e ride mettendo sempre la mano davanti alla bocca)
366	Alunni	(ridono)

(Perna, Corpus AC, 2010:195)

La parte finale (rr. 363-365) della sequenza conversazionale sopra riportata (65) ci introduce nell'analisi di un altro fenomeno particolare, legato al controllo delle emozioni: il *sorriso*.

In Europa il sorriso comunica un generico accordo o, quantomeno, attesta la comprensione di quanto si sta dicendo; in Cina, invece, chi sorride spesso si copre la bocca con la mano. Questo aspetto viene confermato dal comportamento di Yan, il quale, ogni qualvolta sorride si porta la mano sulla bocca per evitare di mostrare i denti, sinonimo di aggressività:

## (66)

Lezione di lingua e cultura cinese: l'Ins prova a ripetere in cinese alcune paroline

72	Ins	sono brava?
73	Yan	(ride)
74	Ins	e:h? sono brava?
75	Yan	(ride portandosi la mano davanti alla bocca)

(Perna, Corpus AC, 2010:189)

Spesso, ad esempio, un osservatore occidentale può scambiare per ilarità il riso che, invece, per l'interlocutore orientale è espressione di imbarazzo. Come riportato da Giaccardi (2005:60), "è la cultura a stabilire gli standard, le condizioni e le modalità di espressione delle emozioni".

<sup>85</sup> Cfr. Corpus AC nel cd allegato al presente lavoro: T6, rr. 14-15; T13, rr. 17-18; T17, rr. 365-365.

Ciò trova assolutamente riscontro nei comportamenti di Yan in rapporto agli altri interagenti, comportamenti che testimoniano quanto in Oriente l'espressione delle emozioni rappresenti una mossa comunicativa poco utilizzata tanto che si educano i bambini, fin da piccoli, ad una certa imperscrutabilità, alla riservatezza riguardo i propri sentimenti. In un episodio analizzato nel Corpus (T59, r.383), l'alunno Gioacchino, riferendosi a Yan, dice 'sta sempre così', accompagnando alla produzione linguistica un'espressione del viso estremamente seria.

Sia l'insegnante che il gruppo dei pari cercano di violare l'atteggiamento serio e imperscrutabile di Yan, spingendo l'alunno a ridere soprattutto in occasioni formali, come ad esempio fare una foto insieme (67):

(67)	L'arrivo del compagno Dario		
352	Ins	ragazzi se fate piano e vi mettete al centro dell'aula vi faccio una foto	
	(I ragazzi si alzano, compreso Yan. Tutti gli alunni sorridono dicendo 'cheese'; l'unico a rimanere serio è proprio Yan. Interviene l'Ins)		
353	<u>Ins</u>	<u>Yan tu devi ridere</u>	(toccandosi con le mani sulla faccia per far uscire il sorriso)
354	Yan	(fa cenno di no con la testa)	
355	Yan	[(ride portandosi la mano sulla bocca)	
356	Ins	[sì::: no no	
357	<u>Ins</u>	<u>DEVI RI::DERE</u>	
358	Yan	no::: (arrabbiato)	
359	<u>Alunni</u>	<u>RIDI RIDI</u>	(ridono)
360	Ins	basta ragazzi non vuole ridere	
361	Ins	basta riderà quando ne avrà voglia	
	(Yan torna al proprio posto)		
	(Perna, Corpus AC, 2010:209)		

La violazione delle regole culturali da parte dell'insegnante e del gruppo dei pari ha generato, in vari casi, una sorta di *crisi comunicativa*, nella quale vengono interpretati come aggressivi e invasivi, quindi necessari di una reazione, dei movimenti di avvicinamento (es. 'far ridere l'alunno cinese') che non hanno questo significato nella cultura di chi li ha compiuti.

Ciò nonostante, le categorie culturali del parlante non nativo spingono quest'ultimo a sentirsi aggredito: di fronte ad un atteggiamento del genere, Yan si irrigidisce (r. 354 e 358) e si arrabbia (r. 358).

Quando poi la linea di confine tra il gioco e la presa in giro diventa molto labile e sottile (r. 359), all'insegnante non resta che dare un taglio alla sequenza in modo abbastanza imperativo (rr.360-361).

Si riporta di seguito un estratto conversazionale, da cui si evince la chiara intenzione di prendere in giro Yan, il quale reagisce in maniera anche abbastanza preoccupante poiché, essendosi spaventato, chiude gli occhi, comincia a tremare e cerca di sfuggire allo sguardo 'cattivo' del compagno:

(68)  
Ricreazione  
(Sul banchetto di Yan c'è il suo quadernone con alcuni disegni sulla copertina. I bambini cominciano a fare domande a Yan sui nomi dei disegni)

29	Giuseppe	? Yan come si chiama questo =
30	Yan	= no
31	Alessandro	? questo:::
32	Yan	(fa cenno di no con il capo)
33	Giuseppe	? e questo
34	Yan	no
35	Alessandro	? questo
36	Yan	NO

(Yan si sente troppo soffocato dai compagni che gli stanno attorno e hanno una certa aria da sfigato; Alessandro gli si mette con la faccia davanti e Yan chiude gli occhi, trema e cerca di sfuggire allo sguardo del compagno per fargli capire che deve smetterla. Yan ha la faccia molto seria)

37	<u>Alessandro</u>	<u>ridi::::::</u>	(poggia le mani sulle guance per far capire a Yan che deve ridere)
----	-------------------	-------------------	--

(Alessandro si gira vicino ad un compagno e fa segno con i gesti che non ride)  
(Perna, Corpus AC, 2010:56)

Quello che invece non rientra assolutamente nelle consuetudini cinesi, né al momento dell'incontro né all'atto del congedo, è il saluto accompagnato da baci e *abbracci*, gesti ritenuti troppo intimi per essere compiuti in pubblico.

Ogni qualvolta gli alunni hanno tentato di restringere le distanze e provato ad avere un contatto fisico più intimo con Yan, hanno ottenuto solo ripetuti rifiuti e allontanamenti fino a quando Yan ha fatto capire loro come ci si abbraccia in Cina:

(69)  
Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

1	Giuseppe	maestra poi Yan mi fa capire anche come devo abbracciarlo
2	Ins	a:h::: hai capito?
3	Ins	Yan fammi vedere come vi abbracciate tu e Giuseppe

4	Yan	NO:::: (facendo cenno di no con la testa)	
5	Ins	dai fammi vedere	
6	Yan	NO	
7	Ins	no:::::?	
8	Yan	(fa cenno di no con la testa)	
9	Ins	Yan ti vergogni?	
10	Yan	(0.3)	
11	Ins	Giuse' mettiti vicino a me, facciamo finta IO SONO YAN	
12	Yan	[(ride)	
13	Alunni	[(ridono)	
14	Giuseppe	io faccio così e lui dice co::::sì::::	
15	Ins	a:h::: così in Cina?	
16	Yan	NO:::	
17	Ins	così in Cina fate? così?	
18	Yan	no::	
19	Gioacchino	e come Yan?	
20	Ins	no, e come? vieni qua vieni	
21	Yan	(si alza e va dall'Ins)	
22	Ins	<u>come fate in cina?</u>	
23	Yan	<u>così</u>	<u>(allungando il braccio destro sulla spalla dell'Ins)</u>
24	Ins	<u>a:h:::: così</u>	
25	Ins	<u>a:h: così vi salutate</u>	<u>(allungando il braccio destro sulla spalla di Yan)</u>
26	Ins	a:h avete capito?	
27	Ins	in Italia invece. guarda, così	(abbracciando un alunno)
28	Alunni	(ridono)	
29	Ins	allora torniamo a noi cioè torniamo a Fiorenza	
30	Alunni	(sorriscono)	

(Perna, Corpus AC, 2010:261)

Come si può notare (r. 25), l'abbraccio cinese prevede comunque una distanza minima. Ma nonostante i bambini tentino di avvicinarsi a Yan utilizzando gli stili comunicativi cinesi, l'alunno li respinge comunque:

(70)			
		(L'alunno Luca si avvicina a Yan e allunga un braccio per abbracciarlo. Immediatamente Yan lo scansa; Luca ritenta l'approccio ma lui lo scansa nuovamente).	
376	Yan	(irrigidisce i lineamenti del volto)	
377	<u>Luca</u>	<u>(abbraccio cinese)</u>	
378	Yan	(si scansa nuovamente)	
379	Ida	Yan vuoi venire?	(invita il compagno a giocare)
380	Yan	no	

(Perna, Corpus AC, 2010:276)

Trovarsi in classe per la prima volta con un alunno di nazionalità straniera, per giunta orientale, non rappresenta sicuramente un'occasione di facile gestione: alcune volte si corrono veri e propri rischi di fraintendimento, sempre riconducibili ad una errata gestione dello spazio interpersonale con il

locutore straniero, il quale può ritrovarsi in una situazione altamente imbarazzante come nei casi che seguono:

(71)

Lezione di italiano: abbigliamento e indumenti

203	Ins	aspettate un attimo? Ripeti Yan
204	Yan	can::toria can:tiera
205	Ins	CANOTTIERA bravo
206	Yan	mutande
207	Ins	tu queste ce le hai? ce le hai tu?
208	Ins	SI TUTTI CE LE ABBIAMO
209	Alunni	(ridono)
210	Yan	(diventa rosso)

(Perna, Corpus AC, 2010:23)

(72)

Lezione di italiano: le sillabe za-ze-zi-zo-zu

(La maestra prende l'astuccio di Yan e tira la zip)

581	Ins	Yan
582	Ins	? Yan sai come si chiama questa
583	Yan	astuc-
584	Ins	sì tutto questo è l'astuccio ma ? questa
585	Yan	no
586	Ins	ZIP
587	Yan	zip
588	Ins	chi ha un jeans ragazzi?

(Tutti gli alunni si alzano e si avvicinano al compagno per mostrargli la zip del proprio jeans: Yan rimane frastornato dal movimento e dal rumore causato dai compagni)

589 Alunni (confusione di voci)

590 Ins Yan ZI::P

(L'alunno Davide, dopo avergli fatto vedere la sua, tocca Yan e cerca di prendere la zip del suo jeans ma il compagno cinese si scansa e fa capire all'amico di non essere d'accordo con le sue intenzioni)

591	Ins	allora::
592	Ins	Yan questa si chiama zi:::p =
593	Yan	= zip (l'espressione del viso è rassegnata)
594	Ins	disegna qua la zip (indica sul quaderno in corrispondenza della sillaba zi)
595	Ins	ZI::P Yan

(Perna, Corpus AC, 2010:78)

Riferirsi ad un indumento intimo e ad una parte del vestiario maschile potrebbe far pensare ad un argomento ritenuto taboo, il sesso, per la fascia di età di Yan. Nonostante le uniche e sole intenzioni dell'insegnante siano

relative all'apprendimento da parte dell'alunno cinese, negli esempi (71) e (72) l'insegnante oltrepassa il limite di distanza consentito, provocando forte imbarazzo nell'alunno cinese, che aumenta quando in (72) il compagno Davide, ingenuamente, cerca di toccare la zip del pantalone di Yan.

Dall'analisi del corpus, dunque, appare in maniera netta e precisa il diritto dello straniero di proteggersi dagli inviti alla conversazione (ad esempio, abbassando lo sguardo, fingendo di non sentire) così come il diritto di proteggere la propria conversazione dall'ingresso o dall'ascolto di estranei (Goffman, 1971, trad. it. 1981:30), sviluppando in tal modo quella che Giaccardi (2005:101) definisce la *riserva di conversazione*.

## CAPITOLO 4

### **DALLA PARTE DEL PROTAGONISTA: LE STRATEGIE DELL'ALUNNO SINOFONO**

« Il linguaggio è un labirinto di strade. Vieni da una parte e ti sai orientare;  
giungi allo stesso punto da un'altra parte, e non ti raccapezzi più».  
(L. Wittgenstein, 1953, *Ricerche filosofiche*, trad. it. Trinchero, 1967: 203)

Dopo aver soffermato l'attenzione sugli aspetti legati al comportamento non verbale del parlante non nativo all'interno di un setting molto particolare, quale è quello analizzato dell'*intercultural classroom interaction* e assodata la scarsa competenza linguistica di Yan, nel presente capitolo verranno proposte e analizzate le strategie interazionali e gli adattamenti conversazionali che l'alunno cinese mette in atto nei confronti degli altri interagenti (insegnante, gruppo dei pari e mediatrice). Infatti, poichè non sempre la conversazione è il regno dello scambio paritario di informazioni e punti di vista (Fele, 1999:32), come nel caso analizzato, è sempre possibile utilizzare *strategicamente* le opportunità strutturali della conversazione per raggiungere l'obiettivo fondamentale del processo comunicativo, ovvero il comprendersi.

Difatti

*«le strategie comunicative sono piani potenzialmente  
consapevoli per risolvere ciò che si presenta ad un individuo  
come un problema nel raggiungere un particolare obiettivo  
comunicativo»*

(Faerch & Kasper, 1983:36)

La letteratura di riferimento (Tarone, 1980; varadi, 1980; Faerch & Kasper, 1983;1984; Paribakht, 1985; Bialystock, 1990; Poulisse, 1990) ha proposto diverse tassonomie delle strategie comunicative ma, senza entrare nel merito del dibattito teorico e di giudizio, ci si limiterà ad individuare quelle prodotte dall'alunno cinese.



Per conseguire l'obiettivo di trasmettere il significato, l'alunno avrà a disposizione fondamentalmente due tipi di *strategie*: quelle *di elusione* e quelle *di conseguimento*. Mentre le prime consistono nell'evitare alcune aree potenzialmente problematiche, le strategie di conseguimento verranno adottate tutte le volte che l'obiettivo comunicativo originale sarà mantenuto nonostante Yan abbia dei problemi ad esprimerlo nella seconda lingua.

Fondamentalmente, due sono le tipologie di strategie di elusione:

a) la *riduzione formale*: si verifica quando Yan riduce il proprio sistema interlinguistico per evitare, usando forme linguistiche poco conosciute, di produrre frasi errate o poco scorrevoli (es. eliminazione della copula, mancato utilizzo della flessione verbale); ciò non inficia però il risultato comunicativo poiché l'obiettivo viene fondamentalmente mantenuto;

b) la *riduzione funzionale*: Yan preferisce abbandonare, dunque rinunciare all'obiettivo comunicativo per evitare l'insorgere di problemi.

Inoltre si andrà a verificare come spesso l'apprendente cinese preferisca sacrificare la comprensione piuttosto che la coesione dello spazio conversazionale; detto in altri termini, piuttosto di interrompere continuamente il flusso conversazionale per chiedere chiarimenti e conferme, Yan finge di aver compreso anche quando in realtà ciò non avviene.

Prima di analizzare questi fenomeni, è necessario presentare la struttura generale dell'impianto conversazionale all'interno della quale appaiono tali strategie.

#### ***4.1. Il non nativo: strutture linguistiche e sequenze conversazionali***

Si è già detto, nel capitolo 3<sup>86</sup>, come la dominanza interazionale da parte di Yan, in termini di numero dei turni, sia inferiore rispetto ai due interlocutori principali con cui egli si interfaccia, ovvero l'insegnante e i compagni. Ciò è dovuto fondamentalmente alla difficoltà di apprendimento

---

<sup>86</sup> Cfr. capitolo 3 del presente lavoro, par. 3.2.1.

della lingua italiana da parte dell'alunno cinese che gli impedisce una sufficiente competenza attiva nella lingua d'arrivo, la cui conoscenza di partenza era nulla. Ciò è in linea con quanto afferma Banfi (2006:257) rispetto alle varietà linguistiche di partenza dei parlanti cinesi di prima generazione immigrati in Italia, i quali vivono di fatto quasi esclusivamente chiusi entro i confini della realtà sociolinguistica d'origine e la cui conoscenza della lingua italiana risulta assai limitata, se non nulla. Una situazione del genere è emersa anche dalle interviste che Guercini (1998) ha rivolto a titolari di impresa cinesi nonché dall'esperienza di chi lavora in centri di servizio rivolti a cinesi e sia, infine, dalle testimonianze di insegnanti che hanno nelle loro classi alunni cinesi e i cui genitori, nei colloqui tra genitori ed insegnanti, fanno ricorso in quanto incapaci di sostenere una conversazione, seppur minima, in italiano.

Dall'osservazione condotta è emerso che, nei primi tre mesi di osservazione (da dicembre a febbraio), il bambino era in grado di partecipare alla lezione, di comprendere le consegne dell'insegnante, di rispondere alle sue domande, aperte o chiuse, referenziali o inferenziali dando esclusivamente risposte monosillabiche. Spesso è stato zitto oppure ha riempito il silenzio con suoni e riempitivi senza alcun significato apparente.

Successivamente (marzo-maggio), Yan comincia a produrre delle semplici frasi, utilizzando molto di più il meccanismo dell'autoselezione nella presa del turno. Inoltre, il livello di competenza passiva aumenta notevolmente rispetto ai primi mesi, come si può vedere dall'estratto (73) in cui Yan comprende perfettamente ciò che gli dice il compagno Federico, nonostante quest'ultimo gli abbia rivolto una domanda in maniera diversa rispetto a come gliela pongono gli altri compagni:

(73)

Ricreazione

(L'alunno Alessandro si avvicina a Yan e gli mostra un monster. Yan lo prende, ci gioca un po' e poi glielo restituisce)

20 Alessandro Yan ti piace?

21	Yan	sì	
22	Gioacchino	ce l'hai questo?	(mostrando una figurina di un calciatore)
23	Yan	sì	
24	Gioacchino	e questo?	(mostrando una figurina di un calciatore)
25	Yan	sì	
26	Gioacchino	questo?	(mostrando una figurina di un calciatore)
27	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
28	Gioacchino	CE LE HAI TUTTE. questa?	
29	Yan	(fa cenno di no con la testa)	
30	Federico	ti <u>manca</u> questa Yan?	
31	Yan	(fa cenno di no)	
32	Federico	questa ti manca?	
33	Yan	sì::	(facendo cenno di sì con la testa)
34	Federico	sì:::? tieni	(allunga la figurina per regalargliela)
35	Yan	grazie	

(Perna, Corpus AC, 2010:223)

Infatti, mentre tutti gli altri compagni, come si può vedere dalle righe 20-27 dell'estratto (73), gli domandano "ce l'hai questo?", l'alunno Federico pone la domanda utilizzando il verbo privativo 'mancare' (r. 30): Yan però capisce perfettamente e risponde in maniera tranquilla.

Anche il livello di competenza attiva aumenta, come è possibile notare nell'esempio (74) in cui l'alunno introduce l'aggettivo possessivo per la prima volta:

(74) Sabato 30-01-10 ore 10.58			
Lezione di italiano			
201	Yan	mi dai	(incomprensione)
202	Ins	che vuoi?	
203	Yan	<u>mi dai mio quaderno</u>	(indica con il dito)
204	Ins	foglio?	
205	Yan	(allunga il braccio per far capire cosa vuole)	
206	Ric	quaderno	
207	Ins	a:h il quaderno?	
208	Ins	tieni	
209	Yan	grazie	
210	Ins	prego	

(Perna, Corpus AC, 2010:140)

Ovviamente le formulazioni dell'alunno cinese rappresentano veri e propri 'moduli prefabbricati' (Pallotti, 1998:25) di linguaggio che alcune volte vengono appresi mnemonicamente con una precisa intenzione che si sostanzia nel compiere atti linguistici frequenti per raggiungere uno scopo

pragmatico immediato, come ad esempio chiedere un oggetto, andare in bagno, salutare.

Un elemento che colpisce particolarmente è che l'alunno cinese sembra formulare gli atti linguistici per soddisfare esclusivamente l'aspetto formale di una norma scolastica: infatti, accade spesso che nel momento in cui egli formuli la richiesta abbia già provveduto alla sua realizzazione, senza dover aspettare necessariamente l'okay o il permesso da parte dell'insegnante o dei compagni. Si veda l'esempio di seguito riportato:

(75)			
Lezione di italiano			
183	Yan	<u>mi dai la colla</u>	<u>(mentre lo dice già prende la colla)</u>
184	Yan	mi dai la colla	
185	Elisa	sì	
(Perna, Corpus AC, 2010:114)			

Prevale, infine, la costruzione dei turni per semplice ripresa (meccanismo della ripetizione) di porzioni di turni precedenti, spesso in forma ulteriormente semplificata:

(76)			
Lezione di italiano			
272	Ins	scrivi notte	
273		scrivi notte qua sotto	
274	Yan	(scrive 'note' al posto di 'notte')	
275	Ins	notte, no note	
276	Yan	(corregge)	
277	Yan	notte	
278	Ins	e qua invece ma::ttina	
279	Yan	mattina?	
280	Ins	e:h	
281	Yan	(scrive)	
(Perna, Corpus AC, 2010:305-306)			

(77)			
La festa di carnevale			
(Gli alunni indossano le maschere di carnevale e l'Ins sta spiegando a Yan il perché)			
68	Ins	sai perché maschere? Perché è <u>Carnevale</u>	
69	Ins	in Italia Yan è Carnevale	
70	Yan	calnevale	
(Perna, Corpus AC, 2010:179)			

#### 4.1.1. La frequenza della risposta “dispreferita”

Dall'analisi del corpus, è emerso un consistente numero di fenomeni legato alla scelta da parte del non nativo dell'elemento cosiddetto ‘dispreferito’: ciò ribalta una delle regole fondamentali che garantiscono l'ordine interazionale necessario per una conversazione che debba riuscire.

Associata all'organizzazione sequenziale del discorso, data una prima parte di una sequenza, c'è una reazione preferita e una dispreferita (Schegloff Jefferson Sacks, 1977). Ciò è particolarmente evidente nel meccanismo delle coppie adiacenti: queste ultime, infatti, presentano, come seconda parte della coppia, due risposte alternative. È il caso dell'offerta o dell'invito che possono essere seguiti da accettazione o rifiuto della richiesta. In casi del genere, le accettazioni, le risposte che soddisfano la richiesta o le espressioni di accordo sono definite “preferite”, mentre quelle come il rifiuto, il declino dell'invito, una risposta che non soddisfa una richiesta o un'espressione di disaccordo sono definite “dispreferite”.

Inoltre, volendo utilizzare la terminologia dell'analisi della conversazione (Sacks & Schegloff, 1973; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), si dirà che la “risposta dispreferita” (ovvero il no) verrà “rimediata” prima di essere prodotta. Generalmente, in una conversazione tra italiani, colui che dovrà formulare un turno dispreferito<sup>87</sup> comincerà a preparare il terreno per un'eventuale risposta negativa, utilizzando funtori di attenuazione come ad esempio ‘*scusa ma oggi proprio non posso*’, ‘*no magari facciamo domani*’, oppure esitazioni del tipo *mh*, *uh*, che ritardano la risposta; in altri termini, si tenderà cioè ad evitare un no esplicito, preferendo semmai non rispondere, cambiare argomento o fare una controproposta.

È stato osservato che Yan, nelle sequenze interessate dal fenomeno della preferenza o dell'accordo, generalmente legate ai casi in cui emergono

---

<sup>87</sup> Pomerantz (1984:64) parla di questa struttura caratteristica come di *dispreferred turn format*. Alcuni autori italiani (Zorzi, 1990:21-22) adottano la traduzione letterale “formato dispreferito del turno”, altri invece (Bertuccelli Papi, 1985) una traduzione meno letterale come “forma non preferenziale del turno” per riferirsi allo stesso concetto.

le cosiddette coppie adiacenti, produce delle variazioni sistematiche e significative. Ciò evidenzia i problemi che possono sorgere nelle cosiddette conversazioni “miste” (Zorzi in Pallotti, 1999:149) quando si incontrano due schemi conversazionali diversi, nel nostro caso quello italiano e quello cinese.

(78)		
Ricreazione		
2	Elisa	? dai Yan giochiamo
3	Yan	<u>no</u> (fa cenno di no con la testa)
(Yan non ha la merenda, Elisa se ne accorge e vuole offrirgli un po' del suo panino)		
4	Elisa	? Yan ne vuoi
5	Yan	<u>no</u>
6	Elisa	? un po'
7	Elisa	guarda che è buono
8	Yan	<u>no</u>
9	Ins	? Yan ce l'hai la merenda
10	Yan	(fa cenno di no con la testa)
(Perna, Corpus AC, 2010:100)		

L'insegnante, invece, trae spunto da ogni occasione per scolarizzare l'alunno non nativo e cercare di ricondurlo alle regole del sistema conversazionale italiano dell'interazione in classe, cercando di fargli intuire la necessità di accostare il mitigatore ‘*grazie*’ (r. 25-26) al categorico rifiuto ad un'offerta, come in (79):

(79)		
Ricreazione		
(Fabiana va verso Yan e gli offre metà panino)		
24	Yan	no::: (fa cenno di no con la testa)
25	Ins	<u>NO GRAZIE si dice</u>
26	Ins	NO::: grazie
27	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
28	Ins	? okey
29	Ins	prendi le caramelle
(Luca offre le patatine a Yan. Quest'ultimo guarda prima nella busta e, solo dopo aver visto che si tratta di caramelle, ne prende una. L'insegnante continua a riprendere l'alunno cinese su come rifiutare un'offerta)		
30	Ins	. no grazie
31	Yan	(fa cenno di sì con la testa mentre scarta una caramella)
32	Federica	? Yan ne vuoi uno (offre dei crackers al compagno)
33	Yan	(fa cenno di no con la testa)
(Perna, Corpus AC, 2010:100)		

Una delle più importanti differenze strutturali - a livello di interazione - sta nel fatto che la risposta dispreferita fornita dall'alunno cinese è data

immediatamente con un "NO", all'inizio del turno, che suona maleducato o aggressivo per il parlante italofono. Questo fatto, oltre a una serie di conseguenze sulla struttura globale degli incontri, porta l'interlocutore italofono a trarre inferenze negative che, alle volte, arrivano perfino ad inficiare il processo di (ri)socializzazione che il parlante non nativo sta vivendo.

Spesso, inoltre, il fenomeno della dispreferenza si trasforma in un vero e proprio rifiuto da parte dell'alunno sinofono. A tal riguardo, si riportano alcuni episodi significativi:

(80)		
Laboratorio scientifico		
113	Ins	YAN YAN COME SI CHIAMA IN CINESE QUELLO, IL VULCANO?
114	Yan	<u>(fa cenno di no con la testa)</u>
115	Ins	non lo vuoi dire?
116	Yan	<u>no</u>
117	Ins	perché no? in Cina come si dice?
118	Yan	<u>(fa cenno di no con al testa)</u>
119	Dario	dillo a me Yan, come si dice vulcano in cinese?
120	Yan	<u>no</u>
(Perna, Corpus AC, 2010:235)		

(81)		
Lezione di cultura cinese: la leggenda del Guo Nian		
264	Ins	ALLORA ADESSO VI LEGGO UNA COSA (L'Ins dà a Yan una fotocopia tutta scritta in cinese sulla leggenda del capodanno)
265	Ins	VUOI LEGGERE TU YAN?
266	Yan	(guarda l'Ins un po' perplesso)
267	Ins	vuoi leggere a tutti?
268	Ins	tu tu tu tu tu tu
269	Elisa	tu a tutti
270	Yan	(guarda la fotocopia)
271	Yan	<u>NO</u>
272	Ins	no::::?
273	Ins	non ti va?
274	Yan	(legge tra sé e sé cosa c'è scritto sulla fotocopia)
287	Ins	e leggi
288	Yan	(legge tra sé e sé)
289	Gioacchino	A ALTA VOCE YAN
290	Yan	<u>(fa cenno di no con la testa)</u>
291	Ins	no? non ti va? va be se non gli va non:::
[...]		
(Yan legge tra sé e sé la leggenda del Guo Nien in cinese)		
435	Yan	<u>no no no no no no</u>
436	Elisa	maestra forse non è scritto bene

437	Ins	perché? fammi vedere Yan
438	Ins	no Yan? non si legge?
439	Ins	fai sentire alla maestra Michela come c'è scritto?
440	Ric	INIZIATE A SCRIVERE SUL QUADERNO VOI SU
441	Ins	non ci riesci?
442	Ric	[LA LEGGENDA DEL GUO NIEN
443	Ins	[fammi sentire
444	Ric	SCRITTO NIAN MA SI PRONUNCIA NIEN
445	Ins	fammi sentire
446	Ins	posso sentire? la maestra vuole imparare
447	Yan	(fa cenno di no con la testa)
448	Ins	non lo sai leggere?
449	Ins	non sai?
450	Yan	(fa cenno di no con la testa)
451	Ins	no::::?
452	Yan	(fa cenno di no con la testa)

(Perna, Corpus AC, 2010:163-167)

In quest'ultimo episodio non si intuisce perfettamente se il rifiuto di Yan nel leggere in cinese la leggenda del Guo Nian sia dovuto ad un elemento volontario, ovvero intenzionale, oppure se la sua difficoltà dipenda da un problema strutturale legato alla scarsa conoscenza dei caratteri cinesi riportati sulla fotocopia dell'insegnante. Infatti, imparare a leggere e scrivere è un percorso che in Cina impegna tutta la vita, posto che il gran numero dei caratteri rende impossibile memorizzarli tutti (Abbiati, 2008:71). In Cina, a scuola, ad un bambino viene insegnato per prima cosa a vergare i tratti fondamentali dei caratteri la cui varia combinazione gli consentirà di assemblare le diverse unità grafiche; generalmente, alla fine dei sei anni delle elementari, ci si aspetta che un alunno cinese conosca circa 2500 unità.

Alle volte, tali rifiuti assumono le sembianze di vere e proprie insubordinazioni:

(82)		
		Laboratorio logico -creativo
128	Ins2	ALLORA VEDIAMO UN PO' MH:M::::IL LAVORETTO DI YAN
129	Yan	<u>.no</u>
130	Ins2	? non sei ancora pronto okey
131	Giulia	? maestra Maria io li ho finiti tutti e due sono uguali
132	Ins2	vediamo::
[...]		
185	Ins2	YAN MI DAI IL TUO? (0.3)
		(L'alunno fa no con la testa senza girarsi verso l'insegnante che lo chiama nuovamente)
186	Ins2	YAN
		(Yan si gira)



187	Elisa	ha detto no
188	Ins2	COME NO?
189	Davide	ma lo sta ancora facendo

(Perna, Corpus AC, 2010:36-37)

(83)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale  
(Yan ha appena terminato un disegno)

196	Med	poi lo devi colorare e:h
197	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
198	Med	Yan vogliamo far vedere alla maestra
199	Ins	CHE BE::LLO
200	Med	vuoi colorare adesso?
201	Yan	<u>no</u>
202	Med	come no? sì::: vai a prendere i colori va'
203	Yan	(prende i colori sul proprio banco e torna alla cattedra)

(Perna, Corpus AC, 2010:242)

(84)

Lezione di italiano

(Gli alunni hanno appena terminato la ricreazione e in classe c'è un po' di confusione. Yan, seduto in prima fila, continua a dare calci alla cattedra. La Ric lo riprende.

40	Gioacchino	o:h o:h:::
41	Ric	Ya:::n
42	Gioacchino	Yan no (facendo il gesto della negazione con il dito della mano)
43	Yan	no?
44	Yan	sì
45	Gioacchino	no (ride)
46	Alunni	(confusione di voci)

(Yan continua a scherzare con l'amico Gioacchino e finge di volergli infilare la penna nell'orecchio. Insieme ridono)

47	Yan	(lancia in alto l'album di disegno)
48	Gioacchino	o:h Ya::n
49	Ric	YAN NON SI LANCIANO LE COSE
50	Ric	NON SI LA::NCIANO LE COSE IN ALTO
51	Yan	(fa cenno di sì con la testa ma non sembra troppo convinto)

(Subito dopo, Yan lancia in alto una gomma con un righello)

52	Ric	YAN NO
53	Elisa	no Yan (facendo il gesto della negazione con il dito della mano)
54	Yan	(continua a lanciare la gomma)
55	Ric	YAN NON SI LANCIA LA GOMMA

(Perna, Corpus AC, 2010:159-160)

Yan però riconosce e attribuisce un ruolo superiore all'insegnante rispetto agli altri interagenti: infatti, dietro suo rimprovero, smette di fare determinate attività (85, r. 98).

(85)	Yan ritaglia una scheda didattica; poco dopo comincia a tagliare il grembiolino. Interviene l'Ins)	
97	Ins	NO YAN
98	Yan	(posa immediatamente le forbici)
(Perna, Corpus AC, 2010:160)		

Ad ogni modo sia che si tratti di dispreferenza, di rifiuto, o di apparente insubordinazione, manca quella che gli studiosi di conversazione definiscono *sequenza di rimedio* (Gavioli in Pallotti, 1999:59).

#### 4.1.2. Il rifiuto dei complimenti

Per i cinesi, la modestia rappresenta una delle virtù più importanti; l'essere eccessivamente estroversi può causare disagio nel parlante sinofono (Busato, 2006).

Nella cultura cinese sono tre i principali fattori che condizionano la scelta del contenuto di un complimento e la relativa formulazione: l'età, la posizione sociale e il sesso della persona a cui il complimento è indirizzato, oltre ovviamente al grado di confidenza che ci si può permettere in considerazione del tipo di rapporto che con quella persona si intrattiene.

Dall'analisi del corpus è emerso come, in parecchie occasioni, Yan faccia intuire di non accettare il complimento, l'elogio o la gratificazione per il successo scolastico raggiunto, come quando l'insegnante esalta le doti creative di Yan, mostrando alla classe il lavoretto che ha realizzato:

(86)	Laboratorio logico-creativo	
	(L'insegnante mostra alla classe il lavoretto di Yan)	
139	Ins2	ragazzi è meraviglioso
140	Ins2	Yan bello ti piace?
141	Yan	<u>.no</u>
142	Ins2	ora li attacchiamo ai vetri
(Perna, Corpus AC, 2010:37)		

In cinese, la forma di rifiuto dei complimenti sembra essere la risposta utilizzata più di frequente, anche se recenti ricerche (Ye, 1995, Chen e Yang,

2010, De Marco, 2010) hanno registrato una inversione di tendenza e sottolineato la preferenza per differenti strategie di accettazione.

Ad ogni modo, Yan sembra confermare la posizione degli studi tradizionali che si sostanziano in un netto rifiuto dei complimenti anche quando, di fronte all'elogio da parte dell'insegnante, preferisce rimanere in silenzio:

(87) Lezione di italiano		
87	Ins	CREDO CHE ORA BASTA
88	Ins	Yan tu oggi sei stato mo::lto bravo
89	Ins	YAN
90	Yan	(guarda l'insegnante)
91	Ins	MO::LTO BRAVO
92	Yan	(0.3)
93	Ins	SONO CONTENTA
100	Yan	(0.3)

(Perna, Corpus AC, 2010:106)

Il rifiuto del complimento si sostanzia anche quando Yan, in maniera esplicita, si oppone alla constatazione dell'insegnante con un categorico 'no':

(88) Carnevale		
389	Ins	vedi come sei stato bravo
390	Yan	<u>no</u>
391	Ins	sì::: come no? sei stato bravo
392	Yan	<u>no</u>
393	Ins	come?
394	Yan	<u>no</u> (indicando il disegno di Arlecchino sul quadernone)
395	Ins	è be::llo
396	Ins	sì sei bravo a disegnare

(Perna, Corpus AC, 2010:186)

#### ***4.2. Le strategie di conseguimento***

La preferenza per la risposta 'dispreferita' e il rifiuto del complimento potrebbero rappresentare fondamentalmente le strategie di elusione utilizzate da Yan nel processo interattivo con il gruppo classe. Tuttavia, da un attento esame del corpus debitamente trascritto, emerge come, nella maggior parte

dei casi, Yan preferisca attuare delle strategie di conseguimento; egli si affida innanzitutto all'apparato gestuale della comunicazione non verbale e all'uso del linguaggio iconico.

Infatti, nonostante egli abbia dei problemi ad esprimersi in lingua italiana, adotta altre tattiche per raggiungere l'obiettivo comunicativo della richiesta, come ad esempio l'uso dei gesti (89):

(89)		
Lezione di italiano		
307	Yan	<u>mi dai (indica le forbici che sono sulla cattedra, pur avendo le sue)</u>
308	Ins	ti piace di più questa?
309	Yan	sì (fa cenno con la testa)
(Perna, Corpus AC, 2010:117)		

Altre volte preferisce comunicare con i gesti per attirare l'attenzione dell'insegnante:

(90)		
Lezione di italiano		
93	Ins	Yan fatto?
94	Yan	sì =
95	Ins	= e leggi quello che c'è scritto ancora
96	Ins	Ida alla lavagna
(L'insegnante è impegnata a discutere con il resto della classe circa un esercizio di grammatica. Yan non riesce a far capire all'insegnante che ha bisogno di lei )		
97	Yan	<u>(gira il foglio e lo mette di fronte all'Ins per attirare la sua attenzione)</u>
98	Ins	i calzini li hai fatti?
99	Yan	sì
100	Ins	fammi vedere =
101	Yan	= scalpe
102	Ins	SCARPE E LEGGI PURE C'È PURE UN'ALTRA COSA
(Perna, Corpus AC, 2010:138)		

Nell'esempio (90), l'obiettivo comunicativo che Yan intende raggiungere consiste nell'attirare l'attenzione dell'insegnante su di lui poiché egli ha terminato l'esercizio e vuole mostrarglielo. L'insegnante però è impegnata con il resto della classe: ciò è facilmente deducibile dalla presenza di una frase incassata (r. 96) che anticipa lo spostamento di focus nella conversazione. Dopo aver aspettato qualche secondo, Yan, non sapendo come formulare linguisticamente la richiesta di guardare il suo quaderno, sceglie strategicamente di alzare e agitare il foglio per attirare l'attenzione della

maestra , raggiungendo così il suo scopo. Infatti, la docente, per tenere impegnato ancora un po' l'alunno e guadagnare tempo, dovendo terminare la sua attività didattica con il resto della classe, non fornisce un elemento valutativo né conclusivo ma riapre la conversazione inserendo una domanda (*'i calzini li hai fatti?'*, r. 98), dimostrando a Yan che ha terminato solo parzialmente l'attività assegnatagli.

Altre volte, invece, egli anticipa la formulazione linguistica attraverso l'uso dei gesti, come quando ha spiegato ad insegnanti e compagni la grandezza dei mandarini cinesi:

(91)		
Laboratorio nutrizionale: la marmellata di arance		
67	Ins	ora volevo dirvi un'altra cosa che in occasione del capodanno
68		cinese. i bambini della D lo sanno. cosa mettono i cinesi al centro della tavola?
69	Alunni	(confusione di voci)
70	Ins	mettono un cesto con tutte le arance perché. secondo loro. portano fortuna
71	Federica	anche i mandarini
72	Ins	anche i mandarini perché Yan ha detto che in Cina le arance sono piccole piccole
73	Yan	<u>(unisce il pollice e l'indice della mano a forma di cerchio per indicare la grandezza delle arance in Cina)</u>
74	Ins	non così grandi?
75	Yan	<u>no così grandi</u> (facendo cenno di no con la testa)
76	Yan	così (indicando la forma con la mano)
77	Ins	PICCOLI [sono piccoli
78	Yan	<u>[picoli</u>
(Perna, Corpus AC, 2010:215)		

Un caso particolare su cui vale la pena soffermarsi riguarda l'episodio in cui Yan cerca di rispondere al compagno Dario, mimando un'azione svolta da lui stesso:

(92)		
Lezione		
81	Dario	leggiamo un po' queste frasi che hai scritto a casa
82	Yan	la sera gio::co al co::mpu::ter
83	Dario	a:h e dov'è che ce l'hai il computer? in cameretta?
84	Yan	no:: (fa segno che lo porta sotto il braccio)
85	Yan	questo è computer (prende il quadernone, lo chiude e lo mette sotto il braccio)
86	Dario	a:h::::: è un computer portatile
87	Yan	sì
(Perna, Corpus AC, 2010:234)		

Yan, facendo finta che il quadernone sia il computer e ponendo il quadernone sotto il braccio, riesce a far capire al compagno Dario che quello che utilizza a casa è un computer portatile.

Un'altra strategia utilizzata dal parlante non nativo consiste nell'uso del *linguaggio iconico*; specialmente nelle prime fasi di inserimento scolastico, Yan quando non riesce ad esprimersi preferisce disegnare, attuando anche in tal caso una strategia di realizzazione, dunque di conseguimento e non l'abbandono dello scopo comunicativo, come quando (93) deve far capire all'insegnante che gli aveva detto di recarsi dalla collaboratrice scolastica che quest'ultima è assente:

(93)		
	Lezione di italiano	
	(L'insegnante manda Yan dalla collaboratrice scolastica a prendere il telefono. Yan rientra in classe)	
21	Yan	NO
22	Ins	no? non ce l'ha il telefono?
23	Yan	(fa cenno di no con la testa)
24	Ins	è rotto?
25	Yan	(0.3)
26	Ins	hai chiesto il telefono?
27	Yan	(0.3)
28	Ins	mo' vediamo aspetta (l'Ins esce dall'aula)
29	Yan	(torna al suo posto e si siede)
30	Ric	Yan non c'era il telefono?
31	Yan	(0.3)
32	Ric	telefono?
33	Ric	no::?
34	Yan	<u>(disegna la collaboratrice che non c'è)</u>
35	Elisa	maestra sta disegnando ^ forse non lo sa dire
36	Yan	(batte con la matita sul quadernone dove ha disegnato)
37	Ins	A:H:.....NON C'ERA LA SIGNORA xxxxxxxx
38	Ric	a:h okey Yan
39	Ins	hai capito Ilenia?
	(Avendo visto che l'Ins e la Ric hanno capito, Yan cancella il disegno)	
	(Perna, Corpus AC, 2010:136)	

#### 4.2.1. L'utilizzo del *code-mixing*

Tra le strategie che Yan utilizza quando si esprime linguisticamente emerge l'uso del *code-mixing*, che si realizza quando il parlante non nativo prende in prestito una parola o una struttura grammaticale della lingua nativa

per supplire alla propria incapacità di esprimersi nella seconda lingua come nel caso che di seguito si presenta:

(94)		
Lezione di italiano		
153	Yan	questo? (indica il disegno del drago che ha appena fatto)
154	Ins	A:H sÌ IL FUIO::CO
155	Yan	(fa cenno di sÌ con la testa)
156	Ins	bravo Yan bravo
157	Ins	quando tira fuori il fuoco
158	Ins	? come si chiama in Cina
159	Yan	<u>questo lou</u>
160	Ins	CAPODA::NNO
161	Yan	capodanno
162	Ins	quando voi fate *
163	Ins	. Yan quando voi fate la festa di capodanno
164	Ins	c'è il DR::AGO
165	Ins	dopo te lo faccio vedere al computer Yan dai
(Perna, corpus AC, 2010:114)		

In cinese, il termine 'lou' equivale all'italiano 'drago': alla riga 159 Yan effettua un'operazione di code mixing collocando accanto all'aggettivo dimostrativo il termine cinese. L'insegnante però non intuisce la risposta di Yan e continua a porre domande all'alunno sinofono.

#### 4.2.2. *L'insistente richiesta di feedback*

Le strategie di conseguimento vengono realizzate spesso solo in seguito ad una richiesta di feedback che l'alunno sinofono pone nei confronti dell'insegnante. Egli, infatti, avvertendo la sua inferiorità all'interno del sistema interazionale, necessita di una conferma prima di realizzare l'atto comunicativo. Tale sollecitazione viene effettuata da Yan anche utilizzando la direzione dello sguardo. L'alunno fa intuire all'insegnante, anche solo guardandola, di aver bisogno di una sua conferma prima di portare a termine l'attività.

(95)		
Lezione di italiano		
48	Yan	(scrive)
<u>(L'alunno cinese, dopo aver scritto REMO, guarda l'INS quasi come volesse una conferma positiva di ciò che ha scritto)</u>		
49	Yan	(guarda l'INS)
50	Ins	BRAVO
(Perna, Corpus Ac, 2010: 130)		

L'insegnante, con un turno valutativo (r. 50), rassicura l'alunno che può così andare avanti e realizzare il compito assegnatogli.

L'insegnante approfitta di tali meccanismi di supporto messi in atto dal parlante non nativo per invitarlo ad esprimersi verbalmente, senza dover fare necessariamente ricorso alla comunicazione non verbale. A tal proposito, si veda l'estratto (96):

(96)		
Lezione di italiano		
392	Yan	questo coloro?
393	Ins	e:h colora colora
394	Yan	(alza il quadernone per mostrare all'insegnante come ha colorato)
(L'insegnante, impegnata nella correzione delle frasi con il resto della classe, non nota Yan. Il bambino allora mette in verticale il quadernone e lo poggia sulla scrivania in modo ben visibile)		
395	Ins	O:H
396	Ins	devi dire maestra ho fatto
397	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
398	Ins	come devi dire? =
399	Yan	= maestra ho fato
400	Ins	o:h
401	Ric	bra::vo
(Perna, Corpus AC, 2010:143-144)		

Alla riga 392, Yan esordisce immediatamente con una richiesta di chiarimento, alla quale la docente risponde dando l'impressione di essere esausta delle continue precisazioni che deve fornire. Subito dopo (r. 394), l'alunno sinofono mostra il quadernone all'insegnante perché vuole avere il solito feedback, prima di poter passare ad una nuova attività didattica ma l'insegnante, questa volta davvero infastidita dal fatto che Yan le metta il quadernone in posizione verticale sul bordo della cattedra, utilizzando



un'esclamazione e un tono di voce abbastanza elevato, si rivolge all'alunno dicendogli come deve dire.

#### 4.2.3 La richiesta di aiuto nei confronti dei compagni

L'importanza del gruppo dei pari in un contesto di *foreigner classroom interaction* è stato ampiamente confermato dall'analisi del corpus del presente lavoro. Il fatto che, in classe, si apprenda assieme ad altri viene testimoniato dalla richiesta di collaborazione e di aiuto da parte di Yan nei confronti dei compagni.

(97)	Lezione di italiano (Yan non capisce cosa deve scrivere sulla scheda; chiede aiuto a Gioacchino poiché l'Ins è impegnata a spiegare al resto della classe)		
202	Yan	questo arancione?	
203	Gioacchino	a-ran-cio-ne	
204	Yan	questo?	(indicando il pastello di color arancione)
205	Gioacchino	sì	
206	Yan	questo?	
207	Gioacchino	viola	
208	Yan	viola	
209	Gioacchino	(indica qual è il pastello di colore viola)	
			(Perna, Corpus AC, 2010:162)

(98)	Lezione di italiano (L'Ins si allontana. Yan deve scrivere la parola 'astronauta' ma, per avere una conferma della correttezza, si rivolge al compagno di banco Dario, toccandolo sul braccio)		
37	Yan	(indica la parola 'astronauta' scritta sul quaderno)	
38	Yan	astlo-nauta	
39	Dario	(fa cenno di sì con la testa)	
40	Yan	scrivo così?	(indicando nuovamente la parola che ha scritto sul quadernone)
41	Dario	questa non ci va	
		(Dario fa capire a Yan che deve cancellare la 'l' : Yan infatti ha scritto 'astlronauta')	
42	Yan	(cancella la 'l')	
43	Yan	così?	(mostrando il quadernone a Dario)
44	Dario	sì	(facendo cenno di sì con la testa)
			(Perna, Corpus AC, 2010:298)

Nell'estratto (98), Yan chiede aiuto al compagno Dario poiché non sa come scrivere la parola 'astronauta'. Alla riga 40 si nota un errore di formulazione da parte del non nativo: egli dicendo 'scrivo così' intende in

realtà dire 'si scrive così?' ma, non conoscendo la forma riflessiva del verbo, riesce ugualmente a farsi capire dal compagno Dario, il quale gli suggerisce il modo corretto di scrivere 'astronauta'.

La collaborazione tra Yan e i compagni si vede anche nell'estratto (99) in cui Yan, considerato che l'insegnante lo rimprovera spesso poiché, quando ritaglia la scheda didattica da incollare sul quadernone è solito buttare nel cestino il comando dell'esercizio da svolgere, chiede conferma al compagno Dario se tagliare o meno la traccia dell'esercizio:

(99)		
	Ricreazione	
10	Yan	(tocca il braccio di Dario e gli tira il grembiule)
11	Yan	questo taglia? tagliare?
12	Dario	? no Yan (facendo segno di no anche con il dito della mano)
13	Yan	no tagli?
14	Dario	no, devi incollare tutto
15	Yan	sì
		(Perna, Corpus AC, 2010:299)

Anche in questo episodio si nota l'imprecisione linguistica di Yan che anziché formulare una richiesta del tipo '*non lo devo tagliare questo?*' accorcia la frase riducendola a soli due elementi, la negazione espressa dal '*no*' a cui aggiunge il verbo alla seconda persona singolare. Ciò nonostante egli formula una frase coerente, pur non essendo del tutto grammaticale.

Il fatto che egli utilizzi la seconda persona singolare pur riferendosi a se stesso è sintomatico di come egli apprenda imitando il modo in cui gli altri interagenti si rivolgono nei suoi confronti.

Ciò viene confermato anche da alcuni simpatici episodi:

(100)		
17	Ins	e:h:: scrivi quello che ti piace e quello che non ti piace, allora dividi la pagina e:h::
18		gira la pagina dividi il foglio a metà e scrivi mi piace da una parte
19		non mi piace dall'altra
20	Yan	(gira la pagina ma non divide il foglio a metà)
21	Gioacchino	no no così, così (aiutando l'amico a predisporre il foglio per l'esercizio da svolgere)
22	Yan	<u>mi piace non ti piace</u>
23	Gioacchino	mi piace e non mi piace
[...]		
		(Yan gira il foglio su cui ci sono tutti gli alimenti e indica con il dito al compagno Dario quale gradisce e quale no)
40	Yan	<u>non ti piace, non ti piace, piace</u>
41	Ins	non mi piace devi dire
		(Perna, Corpus AC, 2010:233-234)

(101)		
	Ricreazione	
43	Ins	TUTTI A POSTO
44	Elisa	Yan ricomincia la lezione
45	Yan	<u>ti piace questo</u>
46	Elisa	ti pia:::ce?
47	Yan	sì::
		(Perna, Corpus AC, 2010:156)

Si potrebbe ipotizzare che questa sorta di tutoring da parte dei compagni rappresenti la causa di una crescita della capacità di comunicazione del parlante non nativo con i suoi compagni nei momenti informali della vita di classe (es. ricreazione).

### 4.3. Le strategie di difesa

Oltre alle strategie di realizzazione o di elusione, Yan produce una terza tipologia di strategie, quelle che egli utilizza per difendersi da 'attacchi' alla sua persona perché per un cinese il concetto di *mianzi*, che consiste nel mantenere la "faccia", è fondamentale. Diventa così indispensabile che gli interagenti evitino qualsiasi atteggiamento o azione che potrebbe portare alla perdita della faccia del discente sinofono.

Un episodio che permette di riflettere su tale aspetto è rappresentato dal fatto che Yan non accetti che i compagni pronuncino in maniera errata

alcune parole cinesi, precedentemente lette da lui stesso e che, addirittura, arrivi a dare uno schiaffo ad una sua amichetta:

(102)		
Lezione di scrittura cinese: incontro con la mediatrice linguistico-culturale		
(Yan, a turno, chiama i compagni alla lavagna, i quali devono leggere 'Zhon guo zan xin' ovvero 'oroscopo cinese').		
409	Med	come si chiama lei?
410	Yan	Serena
411	Med	Serena
412	Yan	zhon
413	Serena	zhon
414	Yan	Guo
415	Serena	cuo
<u>(L'alunna Serena sbaglia a pronunciare e Yan le dà uno schiaffone sulla testa)</u>		
416	Med	non l'ha detto bene?
417	Ins	NON SI FA:::::
418	Ins	NO NO NO NO NO aspettate un attimo YAN NON SI FA COSÌ
419		NEANCHE PER SCHERZO
420	Yan	no cuo (indica alla lavagna guo)
421	Ins	sì Yan ma non si fa così
(Yan allora prende Serena e le fa capire che deve rileggere)		
(Perna, Corpus AC, 2010:196)		

Da un attento esame della sequenza in cui compare il fenomeno sopra descritto si potrebbe ricondurre la reazione di Yan ad un'errata pronuncia di Serena che, dicendo 'cuo' al posto di 'guo' (r. 415), abbia prodotto un significato di natura dispregiativa nella lingua cinese. Tale spiegazione è dovuta al fatto che, precedentemente, Yan si arrabbia anche con gli altri alunni che pronunciano in maniera errata ma verso i quali non assume un atteggiamento così drastico, come lo schiaffo dato all'alunna Serena.

Altre strategie di difesa vengono attivate da Yan anche in situazioni particolari di presa in giro da parte dei compagni:

(103)		
Ricreazione		
34	Alunno 4^C	? come si chiama
35	Davide	Yang
36	Davide	SI CHIAMA YANG
<u>(Davide fa lo spiritoso e prende il gioco con cui stava giocando Yan. Quest'ultimo glielo toglie dalle mani con violenza e ripone il gioco nella scatola)</u>		
37	Ida	BRAVO YAN
38	Elisa	(ride)
39	Elisa	? così impari a fare lo spiritoso Davide
40	Ins3	ALLORA A POSTO DAVIDE:::::
41	Ins3	TUTTI::

(Perna, Corpus AC, 2010:40)

In (103), un alunno di un'altra sezione chiede il nome di Yan a Davide, quest'ultimo, credendo che Yan non se ne accorga, scimmiotta il nome del compagno sottolineando che si chiama ' Yang' anziché Yan. Quest'ultimo, non riuscendo a difendersi linguisticamente, toglie violentemente un gioco dalle mani del compagno Davide. Le alunne Ida ed Elisa rimarcano il comportamento di Yan, facendogli capire che ha fatto una cosa giusta.

Yan dunque si fa rispettare ed è fermamente convinto di difendere il concetto di *mianzi*; i bambini avvertono questo suo atteggiamento tant'è che sono intimoriti dal suo comportamento:

(104)  
Ricreazione  
33 Ins che ne dite se metto come sottofondo un po' di musica =  
34 Alunni = SI:::::::::::::  
35 Ins natalizia  
(Yan si alza dal proprio posto per andare a buttare nel cestino gli scarti della propria merenda. Dietro di lui ci sono dei compagni insieme ai quali sta giocando ma, per passare, non dice nulla e sono i compagni stessi a spostarsi, quasi fossero intimoriti dalla sua presenza. Tornato al proprio posto, Yan sposta con la mano il compagno che è posizionato davanti alla sedia su cui deve sedersi).  
36 Eros tocca a Mariachiara  
(Perna, corpus Ac, 2010:42)

#### 4.3.1 L'urlo del silenzio

Una strategia utilizzata in varie occasioni dall'alunno non nativo è rappresentata dal lungo protrarsi di fasi del silenzio, un silenzio che, paradossalmente, urla.

Sia l'insegnante che il gruppo dei pari spronano continuamente Yan a parlare e soprattutto ad evitare le numerose pause e i silenzi che egli produce.

In realtà, quello che per gli interlocutori appare come un problema insormontabile non è altro che una categoria culturale tipica dei cinesi. In Cina, infatti, gli insegnanti non considerano il silenzio dei loro studenti come una forma di passività bensì ritengono sia una forma apprezzabile di autocontrollo; di conseguenza, gli alunni cinesi parlano assai meno di quelli

occidentali (Kim, 2002). Alcune delle sequenze conversazionali confermano il fatto che si tratti di una pura categoria culturale che l'alunno si è portato dietro; altre volte però il silenzio svolge una funzione intenzionale da parte del non nativo, come nel caso che segue:

(105)			
Ricreazione			
17	Elisa	guarda Yan	(prende la brochure con tutti i modellini di skate e la mette sul banchetto dell'amico cinese)
18	Eros	Yan ti piace questo?	(indica un modellino)
19	Yan	(0.3)	
20	Eros	ti piace?	
21	Yan	(0.3)	
22	Eros	e:h Yan? ti piace?	
23	Yan	(0.3)	
24	Davide	ti piace?	
25	Yan	(0.3)	
26	Davide	e:h ti piace?	
27	Yan	(0.3)	
28	Davide	ti piace Yan?	
29	Yan	sì no	

(Perna, Corpus AC, 2010:127)

Nell'episodio (105) Yan, attraverso le ripetute pause di silenzio non ha capito o, meglio, non sa come rispondere, tant'è che alla r. 29, dicendo 'sì no' fa intuire ai compagni che non sa se rispondere in maniera positiva o negativa.

Alcun studiosi, in particolare Jaworski (1993), hanno affrontato la pragmatica del silenzio mettendo in parallelo le sue funzioni e le sue regole con quelle della pragmatica del linguaggio. Come sottolinea Mizzau (2002:91), "il silenzio è regolato dal contesto" e, in base alla nostra competenza comunicativa, siamo in grado di giudicarne di volta in volta l'accettabilità o la necessità. D'altronde, anche le pause in una conversazione devono avere dei limiti: secondo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) una pausa troppo lunga tra un turno e l'altro è una situazione generalmente considerata scorretta, vale a dire che crea disagio e a volte imbarazzo.

Se chi ha parlato precedentemente sospende il vuoto che si è venuto a creare dopo il suo intervento riprendendo la parola, il silenzio che ha

preceduto questo secondo intervento cambia di significato, diventando una pausa e risultando così più accettabile. Il silenzio diventa messaggio intenzionale, ambiguo, che chiede di essere interpretato; esso infatti è un potente ma complesso mezzo di comunicazione. Complesso poiché il suo valore si stabilisce in riferimento non solo a quello che si è detto, si dice, si dirà ma anche e soprattutto in relazione alle attese e alle credenze degli interlocutori che, in un contesto di comunicazione nativo/non nativo, non saranno poi così tanto condivise.

A livello interazionale, l'uso del silenzio come meccanismo strutturale svolge delle funzioni ben precise: l'assenza, ad esempio, di una risposta nel secondo membro di una sequenza complementare e il non contribuire cooperativamente allo sviluppo conversazionale vengono avvertiti dagli altri partecipanti come indicatori di distanza, come sottolineato da Gurevitch (1989), citato in Kurzon (1998), "*sees as silence as a way of opening up distance in conversation*".

Spesso Yan preferisce tacere per paura di sbagliare:

(106)		
Lezione di italiano		
La ricercatrice cerca di far ripetere delle semplici parole a Yan e poi pone una domanda di verifica.		
102	Ric	bagnino
103	Yan	bagnino
104	Yan	ra:: ragnela ragnatela
105	Ric	ragnatela
106	Ric	questo Yan?
107	Yan	(0.3)
109	Ric	gnomo
(Perna, Corpus AC, 2010:253)		

La ricercatrice cerca di sollecitare Yan a rispondere senza che sia necessario dapprima il suggerimento linguistico ma Yan, per paura di sbagliare, preferisce evitare di rispondere.

Il parlante italiano, invece, deve sempre parlare, magari anche solo del più e del meno; difficilmente tollera il silenzio al di fuori dei casi in cui è strettamente necessario (lavoro, studio, cinema). Al contrario, altri popoli

reputano che la condizione di "anormalità" sia il parlare, e che quindi una volta cessata la causa per la quale si era resa obbligatorio la conversazione, ci si dedica ad altro o semplicemente si continua a fare in silenzio ciò che si era iniziato.

Succede spesso inoltre che un alunno straniero neo - arrivato si abitui alla condizione del silenzio e del non comprendere quello che succede nello spazio classe e nel tempo scuola. Dopo un certo periodo di isolamento comunicativo – dovuto ovviamente alle sue insufficienti competenze linguistiche in italiano – succede che l'allievo straniero si convince di non essere interessato, di non essere responsabile di alcuna attività di classe e di non essere in condizioni di confrontarsi con i suoi compagni autoctoni. La competizione da affrontare è troppo difficile, tanto vale non partecipare.

La ragione principale di questa passività, riscontrata anche nell'osservazione condotta, risiede nel senso di frustrazione che il parlante non nativo avverte: non capisco quello che si vuole fare o spiegare, quindi non riesco a fare, quindi non vale la pena di sforzarsi e di prendere parte alla sfida dell'apprendere al pari degli altri compagni di classe.

Tali resistenze vengono rotte dando fiducia alle capacità dell'alunno straniero, le cui manifestazioni sono spesso di disturbo, di aggressività nei confronti degli alunni.

E' vero che i cinesi sono riservati, ma se parlano sottovoce e fanno poche domande è molto probabile che sia perché non hanno ancora compreso il meccanismo della didattica italiana, dove l'intraprendenza dell'individuo è premiata e il rapporto con l'insegnante è piuttosto aperto, mentre a scuola in Cina, come ho già spiegato, il rapporto è molto rigido e gli alunni possono fare domande e parlare solo quando sono interpellati dall'insegnante.





(108)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

539	Yan	scrivo?
540	Med	allora il
541	Yan	(scrive)
542	Med	terzo
543	Med	t-
544	Med	-e
545	Med	-r
546	Med	-z
547	Med	-o
548	Med	ad
549	Med	arrivare
550	Med	fu la
551	Med	tigre
552	Med	t-
553	Med	-i
554	Med	-g
555	Med	-r
556	Med	-e
557	Yan	poso andare bagno?
558	Med	chiedilo alla maestra
559	Yan	poso andare in bagno?
560	Ins	vai Yan vai

(Perna, Corpus Ac, 2010:199)

Dagli estratti sopra riportati appare evidente che Yan si serva della strategia di andare in bagno proprio quando avverte che la situazione sta diventando pesante, quando cioè l'insegnante o la mediatrice gli stanno troppo col fiato sul collo.

Non sempre però la docente è disposta ad assecondare la richiesta dell'alunno non nativo anche quando si tratta di una richiesta di necessità, come nel caso che segue:

(109)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

251	Ins	dai Yan, scriviamo ANATRA
252	Ins	A-NA-TR::A
253	Yan	(scrive alla lavagna in maniera corretta)
254	Ins	bravo
255	Yan	<u>poso andare a bagno? (mostrando le mani sporche di gesso)</u>
256	Ins	devi finire ancora di scrivere
257	Ins	pure io ce le ho così
258	Yan	(continua a scrivere alla lavagna)

(Perna, Corpus AC, 2010:230)

Oppure quando la docente approfitta della richiesta di Yan per cercare di spronare l'alunno a qualche espressione linguistica più elaborata. È questo il motivo per cui l'insegnante chiede a Yan cosa debba andare a fare in bagno:

(110)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

324	Med	per oggi basta
325	Yan	poso andare a bagno?
326	Ins	che devi andare a fare in bagno?
327	Yan	(0.3)
328	Ins	lava::re:: *?
329	Yan	lavare
330	Ins	lavare cosa?
331	Yan	mano=
332	Ins	=le mani, vai

(Perna, Corpus AC, 2010:231)

Nell'episodio (110), per la prima volta, Yan introduce anche la preposizione articolata 'a' che, pur non essendo corretta poiché avrebbe dovuto dire 'in', denota un ulteriore elemento aggiuntivo che accresce la competenza linguistica dell'alunno sinofono.

Si nota dunque, soprattutto attraverso le strategie che sono state analizzate in questo capitolo, come al concetto di "competenza linguistica" sia necessario sostituire quello più complesso, elaborato da Hymes (1972), di "competenza comunicativa", che comprende la conoscenza della lingua e la capacità di usarla in modo appropriato alla situazione e alle norme socio-culturali che regolano il comportamento individuale nei vari contesti d'interazione (Gumperz 1972).

L'esecuzione di un atto linguistico appropriato presuppone, quindi, la condivisione non solo del codice verbale, ma dell'intero sistema di regole e modelli comportamentali in cui si sostanzia la cultura di una comunità.

Il principale ostacolo all'apprendimento della competenza comunicativa in una lingua straniera è rappresentato, tuttavia, proprio dalla distanza interculturale, perché i valori, le credenze, le regole, i modelli

specifici della cultura materna, cristallizzati nella lingua e nei comportamenti sociali ed interiorizzati in maniera inconsapevole fin dalla prima infanzia, agiscono da “filtri”, che “impongono a ciascuno una griglia di lettura limitata e deformante per l’interpretazione dei fenomeni sociali stranieri” (Destarac, 1992: 121).

Affinché la comunicazione abbia successo, è necessario, invece, che il comportamento degli interlocutori sia in buona misura conforme ad uno schema che lo renda prevedibile, cioè rientri nello script culturale relativo a quella data situazione, cosicché il destinatario sia in grado di anticipare le azioni comunicative del parlante e in rapporto a queste possa pianificare la propria azione di risposta. All’origine di molti malintesi vi è un comportamento difforme dallo schema e inaspettato che, nei casi più gravi, come quelli in cui entrano in gioco gli atteggiamenti reciproci dei parlanti, può provocare l’interruzione della comunicazione.

Goddard e Wierzbicka (2007) propongono a tal riguardo un approccio alla socializzazione interculturale imperniato sull’individuazione di un repertorio nucleare di concetti semplici basilari, una specie di fondamentali semantici (*semantic primes*), nei cui termini si possano spiegare tutte le altre parole e concetti. Per ognuno dei fondamentali semantici – che vanno dai sostantivi ai descrittivi, ai quantificatori, alle azioni, alle nozioni di spazio e tempo, ai concetti logici ecc. – vengono identificati degli schemi sintattici a carattere universale, del tipo: “X fa qualcosa”; “X fa qualcosa con qualcuno” ecc.; questo insieme forma una “mini-lingua”, che può essere usata

*“as kind of conceptual lingua franca for investigating and explaining meanings across languages and cultures, as well as any single language and culture”*

(Goddard, Wierzbicka 2007:5)

La neutralità culturale dei fondamentali semantici consentirebbe, secondo i due studiosi, da un canto, di non incorrere nell’etnocentrismo

culturale, inevitabilmente connesso con l'interpretazione di parole come "individualismo", "collettivismo", "distanza", dall'altro, di disporre di una sorta di metalinguaggio, mediante il quale descrivere l'articolazione di norme, valori e pratiche linguistiche e non linguistiche all'interno di script culturali con livelli differenti di generalità. I tre script con il più alto livello di generalità, denominati *master script*, sarebbero tipicamente riconducibili alle culture anglofona, russa e coreana e si manifesterebbero nella propensione, il primo, per l'autonomia personale, il secondo, per la franchezza espressiva nel parlato e nell'azione, il terzo, per la deferenza verso chi è più in alto (Goddard, Wierzbicka 2007: 8-11).

Concludendo, appare evidente che le strategie di comunicazione analizzate non hanno uno scopo di carattere prescrittivo, nel senso di dire 'i problemi si risolvono così', ma esclusivamente carattere descrittivo.

La competenza strategica del parlante non nativo permette ad ogni modo di "rimanere nella conversazione". Inoltre, lo sviluppo della competenza strategica implica una capacità di "correre rischi" nell'interazione.

## **CAPITOLO 5**

### ***DALLA PARTE DEGLI INTERLOCUTORI: ADATTAMENTI CONVERSAZIONALI DEGLI ATTORI SOCIALI***

Nel capitolo precedente, si è analizzato come il parlante non nativo, pur avendo sviluppato una mediocre competenza linguistica, riesca ad interagire perfettamente con il gruppo classe mettendo in pratica alcune strategie comunicative.

L'incontro tra il bambino straniero e lo spazio scolastico coinvolge la totalità dell'esperienza quotidiana di chi lo "abita": gli studenti e gli insegnanti, in primo luogo; questi, per le prerogative stesse dell'ambiente "scuola", risentono nel loro lavoro tra le mura di input esterni, capaci di condizionarne e determinarne l'esito, confermandolo o vanificandolo (ad esempio il ruolo del mediatore linguistico - culturale).

Adattamenti conversazionali caratterizzano sicuramente anche il modo di porsi in relazione da parte degli altri interagenti con l'alunno sinofono.

Con Schutz (1979:387), si può affermare che il nuovo arrivato non comprende il "che" ed il "perché" di quel che lo circonda. Imperativamente, il neo-alunno necessita di strumenti utili a stabilire una, sia pur embrionale, sintonia ambientale; così come, in questa primissima fase, gli insegnanti che sovrintendono all'inserimento mirano ad instaurare con il bambino straniero una comunicazione, per quanto semplice e acerba possa essere.

Si è già ampiamente dimostrato, infatti, come la conversazione oggetto di analisi proceda in maniera stentata, molto lentamente soprattutto quando a dover prendere la parola è il parlante non nativo.

Quando ciò avviene, vengono attivate due strategie principali di riattivazione della conversazione:

a. interventi che servono a fornire movimento alla conversazione, che potremo definire *dinamizzanti*;

b. interventi di richiesta di chiarimento: si tratta di richieste di chiarimento a seguito di una mancata o insufficiente comprensione oppure richieste di chiarimento rispetto ad alcuni aspetti non del tutto esplicitati.

Sia a che b vengono realizzati attraverso domande formulate dall'insegnante. Inoltre è da rimarcare che un numero elevato di tali procedure è stato interpretato come sintomo di conversazione problematica e priva di scorrevolezza.

### ***5.1. Le strategie dell'insegnante: dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale***

Uno spazio interculturale, quale è quello analizzato, è uno spazio che "parla" a tutti, che dovrebbe rendere visibile la sua disponibilità a farsi comprendere e a farsi percorrere da tutti gli interagenti coinvolti; uno spazio che, attraverso le forme e i modi della sua organizzazione rende possibile la transizione culturale che l'alunno migrante deve essere capace di affrontare e di gestire nella maniera più indolore possibile.

A tal riguardo, la sfera di competenze dell'insegnante, attore principale e fondamentale nell'incontro con l'Altro culturale, transita da una competenza comunicativa ad una innovativa competenza interculturale.

Sarà di fondamentale importanza infatti che l'insegnante promuova l'interazione tra le varie culture e riconosca quindi la necessità di ricorrere alla competenza comunicativa interculturale per far sì che il sistema di interscambio funzioni in modo adeguato.

Tale necessità viene addirittura riconosciuta in modo esplicito nel *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (2002: 129) che inserisce la consapevolezza interculturale nelle competenze comunicative di chi apprende e usa una lingua e cita, tra le abilità del saper fare, le abilità interculturali:

-“la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera;

- la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture,

-la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali;

-la capacità di superare modalità di relazioni stereotipate”.

La competenza interculturale che l'insegnante deve dimostrare di avere rientra all'interno di una macro-categoria che possiamo denominare quindi *competenza strategica* e che tale figura raggiunge appunto sviluppando delle tattiche di approccio sociale e conversazionale nei confronti di Yan.

L'insegnante, infatti, necessita fortemente di interazione positiva con il bambino per indirizzare la comunicazione tra i ragazzi, liberandola da ostacoli non funzionali all'intesa. La comunicazione è agente di conoscenza, che retroattivamente corrobora la prima conferendole crescente qualità e conseguente interiorizzazione da parte degli attori.

L'insegnante è chiamata a trovare un compromesso tra esigenze “programmatiche”, valorizzazione del self di ciascun alunno (e quindi anche dei propri portati culturali) e coesione del gruppo classe. Quest'ultimo elemento viene raggiunto dall'insegnante soprattutto quando, in varie occasioni, fa notare agli alunni che Yan è stato lasciato solo:

(110)			
	Ricreazione		
	(L'insegnante nota che Yan è solo mentre tutti gli altri alunni hanno fatto gruppo e giocano insieme: decide perciò di intervenire).		
1	Ins	<u>SCUSATE:::</u>	
2	Ins	Elisa::	(fa segno con gli occhi che il compagno cinese è stato lasciato solo)
	(Elisa torna immediatamente al proprio posto a far compagnia a Yan)		
3	Elisa	Yan	
	(Yan si volta verso la compagna)		
4	Elisa	? ti piace il panino	
5		(0.3)	
			(Perna, Corpus AC, 2010:55)



(111)  
Ricreazione  
(L'insegnante nota che i maschietti si allontanano e fanno gruppo; decide perciò di intervenire, avendo notato che Yan non è stato coinvolto)

12	Ins	<u>GIOACCHINO SCUSA UN ATTIMO</u>	
13	Gioacchino	(va dall'Ins)	
14	Ins	<u>non ti sembra che sia il caso di coinvolgere anche Yan?</u>	
15	Gioacchino	sì ma sta ancora mangiando	
16	Ins	<u>e:h::::</u>	
17	Gioacchino	Yan vieni	
18	Yan	(si alza e segue il compagno)	

(Perna, Corpus AC, 2010:148)

L'insegnante sanziona l'esclusione sociale, seppure non intenzionale, di Yan dai gruppi di gioco facendo sedere o terminare prima la ricreazione agli alunni che assumono tale atteggiamento (112), magari celando il rimprovero con una formulazione ironica (113):

(112)  
Ricreazione  
(Yan è solo e decide di avvicinarsi alla compagna Elisa che sta giocando assieme ad un gruppetto. Tuttavia Elisa non si accorge che Yan le si è avvicinato e non gli dice nulla. Yan, trascorso qualche secondo e avendo visto che la compagna Elisa non lo introduce nel gruppo, torna a sedersi al proprio posto. Se ne accorge l'Ins)

15	Ins	<u>ORA BASTA CON QUESTI GRUPPETTI ESCLUSIVI</u>	
16	Ins	<u>OGNUNO AL PROPRIO POSTO</u>	
17	Ins	vi avevo avvertiti e:h:::: si cambia musica	

(Gli alunni tornano ai propri posti)

(Perna, Corpus AC, 2010:297)

(113)  
Ricreazione

33	Elisa	fate giocare anche Yan su	
34	Ins	allora questo gruppetto qua a posto	
35	Ins	<u>COMPLIMENTI ANCHE A QUEL GRUPPETTO</u>	
		<u>LAGGIU'</u>	
36	Ins	<u>complimenti davvero</u>	(tono ironico)

(Perna, Corpus AC, 2010:150)

Non solo la frammentazione delle "nazionalità" presenti in classe rende ostica la tematizzazione di ciascuna. Una tematizzazione superficiale corre il

pericolo di consolidare stereotipi finalmente sconfessati dalla sola presenza in classe del compagno; e, tramite la reificazione culturale, di appesantire la comunicazione all'interno del gruppo classe. Il rischio opposto è quello dell'occultamento della differenza e di una visibilità negata.

Da un punto di vista metodologico, allo scopo di valorizzare lo studente sinofono con il preciso intento di non farlo diventare lo zimbello della classe, l'insegnante riformula spesso le richieste adottando meccanismi semplificatori (114), accettando e valorizzando anche risposte non corrette linguisticamente (115). A tal proposito, si veda il seguente estratto:

(114)		
Carnevale		
(L'insegnante è entusiasta del disegno di Yan e invita l'alunno a mostrarlo alla docente dell'altra sezione)		
434	Ins	lo vuoi colorare arlecchino?
435	Yan	(fa cenno di no con la testa)
436	Ins	no:::?
437	Ins	vallo a far vedere alla maestra Maria va'
438	Ins	dici MAESTRA MARIA VEDI QUELLO CHE HO FATTO SUL CARNEVALE
439	Ins	tu vai dalla maestra Maria e dici guarda (Yan si alza e con il quadernone in mano va dalla maestra Maria)
440	Ins	guarda maestra guarda che cosa ho fatto sul carnevale
441	Ins	alla maestra dici guarda che cosa ho fatto
(Perna, Corpus AC, 2010:187)		

(115)		
Ricreazione		
376	Ins	? come si chiamano queste
377	Yan	calze
378	Ins	calze
379	Yan	calze
380	Ins	? bravo
381	Ins	questo (indica il maglione)
382	Yan	<u>maione</u>
383	Ins	bravissimo Yan MAGLIONE poi li scrivi d'accordo
384	Ins	scrivi tu solo solo
(Perna, Corpus AC, 2010:26)		

Nonostante Yan sbagli la pronuncia di 'maglione', l'insegnante, attraverso la struttura a tripletta tipica dell'interazione in classe, formula un terzo turno valutativo gratificando l'alunno cinese.

La scelta conversazionale della ricercatrice invece si contrappone a quella dell'insegnante: infatti, la ricercatrice corregge l'alunno quando formula una richiesta di concessione omettendo l'articolo determinativo:

(116)			
Lezione di italiano			
533	Yan	questo?	(mostra la scheda alla Ric perché l'Ins è impegnata)
534	Ric	palla	
535	Ric	<u>la palla</u>	
536	Yan	mi dai forbici?	
537	Ins	<u>le forbici</u>	
538	Yan	le forbici	
(Perna, Corpus AC, 2010:146)			

L'insegnante accetta rotture della regola perché in quel momento mira a facilitare una concentrazione dell'alunno sinofono più sul compito in quanto tale che sulle norme di comportamento (Cazden, 1986: 439):

(117)			
Lezione di italiano			
(La compagna Elisa aiuta Yan a scrivere i nomi degli animali)			
263	Elisa	[delfi-NO	
264	Yan	[(fa cenno di sì con la testa)	
265	Yan	(prende la penna e continua a scrivere la parte terminale della parola)	
266	Elisa	no (prende la penna dalle mani del compagno e gli corregge ciò che lui ha scritto)	
267	Elisa	DEL-FI-NO	
268	Elisa	fai tu (dà la penna al compagno)	
269	Elisa	N::O	
270	Elisa	del-fi-	
271	Yan	- NO	
272	Elisa	solo che:: misà che ha mischiato un po' di stampatelli (si rivolge all'Ins)	
273	Ins	e:h:	
274	Ins	lo so	
275	Ins	<u>fa niente basta che lo ha scritto</u>	
(Perna, Corpus AC, 2010:116)			

Elisa (r. 272) fa notare all'insegnante che Yan ha mischiato un po' di caratteri in stampatello ma la docente, spinta dall'obiettivo principale di far scrivere Yan in italiano, le risponde che fa nulla.

Oltre alle strategie sopra esposte, l'insegnante adotta dal punto di vista linguistico alcune accortezze che consistono nel rispetto della fase iniziale di silenzio da parte dell'alunno e nel non dar fretta al parlante non nativo di esprimersi verbalmente.

La docente inoltre preferisce utilizzare gradualmente parole nuove e costruzioni sintattiche più complesse; inoltre modifica il suo parlato esprimendosi in maniera chiara, modulando più lentamente l'eloquio e cercando, contemporaneamente di non essere troppo artificiosa.

L'introduzione di pause rappresenta un'altra caratteristica del suo parlato che si presenta fortemente caratterizzato dalla ripetizione di concetti chiave. La docente si avvale inoltre di supporti extralinguistici (immagini, disegni, oggetti) per facilitare le spiegazioni. A tal riguardo, l'insegnante adotta delle strategie che si potrebbero definire *pragmatiche* come è possibile notare nell'esempio di seguito proposto in cui la regista dell'interazione, per far capire all'alunno cosa significhi la parola 'zucchero', ne prende una bustina e versa il contenuto nelle mani del bambino dicendogli di assaggiare:

(118)

Lezione di italiano

102 Ins allo' ? sai che cos'è questo

103 Ins ZU::CCHERO

104 Ins ? come si dice zu::cchero in Cina

105 Ins ? ti piace lo zucchero

106 Yan (fa cenno di no con la testa)

107 Ins ? non ti piace

108 Yan no

109 Ins ? no:::

110 Ins facciamo così guarda

(L'insegnante apre la bustina, fa cadere lo zucchero su un tovagliolo e poi attacca la bustina sul quadernone del bambino scrivendoci sopra zucchero)

111 Ins ? non ti piace lo zucchero

112 Ins ? vuoi assaggiarlo

113 Ins ? e:h lo vuoi assaggia'

114 Ins mangia

115 Ins lo zucchero Yan

116 Ins lo zucchero è do::lce

117 Ins è do::lce

118	Ins	? vuoi mangiare un altro po'
119	Ins	? vuoi mangiare
120	Ins	mh:m:.....
121	Ins	? è buono
122	Yan	(fa cenno di no con la testa)
123	Ins	?no:.....
124	Ins	? non ti piace
125	Ins	vall'a buttare va'
(Yan continua a mangiare lo zucchero)		
126	Ins	? a:h: è buo:::no
127	Ins	lo zucchero Yan
128	Ins	lo zucchero è do::lce
129	Ins	è dolce
130	Ins	? ti piace lo zucchero
131	Ins	? e:h
132	Ins	? ti piace
133	Yan	sì

(Perna, Corpus AC, 2010:83)

Un'altra strategia che l'insegnante attua per comunicare con Yan è rappresentata dalla costruzione collaborativa della sequenza di apprendimento:

(119)  
Lezione di italiano

521	Yan	(si alza in piedi, cerca qualcosa)
522	Ins	che ti serve? Il quaderno?
523	Yan	sì
524	Ins	e:h?
525	Yan	SÌ
526	Ins	vuoi il quaderno?
527	Yan	sì
528	Ins	e come devi dire?
529	Yan	mi dai quaderno?
530	Ins	il quaderno

(Perna, Corpus AC, 2010:146)

### 5.1.1 Quando capirsi implica “cambiare il codice”

Un fattore, a cui spesso non viene posta l'attenzione dovuta, è l'importanza che il mantenimento della propria lingua di origine ha per garantire il successo negli studi nonché una buona socializzazione con il parlante non nativo. Studiare la propria lingua significherebbe anche valorizzare la propria cultura e ciò aiuterebbe sicuramente ad acquisire più sicurezza e più autostima da parte degli alunni stranieri per affrontare la scuola.

L'insegnante intuisce che tale strategia può portare l'alunno non nativo a sentirsi in una situazione di perfetto agio, facendone occasione di apprendimento per gli alunni autoctoni, anche e soprattutto al fine di rafforzare l'autostima dell'alunno straniero.

Il corpus appare ricco di fenomeni di questo tipo in cui l'insegnante effettua il cosiddetto *rimando culturale*, chiedendo a Yan di esprimere in cinese il significato corrispondente della parola italiana e riuscendo così ad abbattere la barriera del silenzio che egli attua quando non riesce a rispondere in italiano alle domande dell'insegnante:

(120)

Lezione di italiano

255	Alunni	(ridono)
256	Ins	zebra ^ ? <u>come si chiama questa in Cina</u>
257	Yan	canma
258	Ins	? canma
259	Ins	okey dai ora colora

(Perna, Corpus AC, 2010:72)

(121)

Lezione di italiano

52	Ins	? questa
53	Yan	zanzala
54	Ins	la zanzara pizz::ica
55	Ins	fa così ZZZ:.....
56	Ins	pizzica zact
57	Ins	e poi::
58	Ins	poi tu ti gratti
59	Ins	? t'ha pizzicato qualche volta la zanzara
60	Ins	? ha fatto così zict

61	Yan	(fa segno con la testa di sì)
62	Ins	? sì:.....:
63	Ins	a:h::::
64	Ins	<u>? in Cina o in Italia</u>
65	Yan	cina
66	Ins	Ci::::na
67	Ins	<u>? ci stanno in Cina le zanzare</u>
68	Yan	(fa segno con la testa di sì)
69	Ins	sì::
70	Ins	<u>come si chiamano in Cina e:h:: in Cina queste</u>
71	Yan	uenz (蚊子)
72	Ins	a:h

(Perna, Corpus AC, 2010:82)

In altre occasioni, l'insegnante cerca di trasformare le parole della L1 di Yan in modo da farle assomigliare, dal punto di vista fonetico e/o morfologico, a parole della L2:

(122)		
Lezione di italiano		
70	Ins	? come si chiama quella ? non te la ricordi
71	Ins	in cinese come si dice quella
72	Yan	[puta
73	Ins	[puta
74	Ins	me lo ricordo pure io
75	Ins	PUTA
76	Ins	U:.....:VA
77	Yan	[uva
78	Ins	[guarda Yan
79	Ins	<u>Yan PUTA U:::VA</u>
80	Yan	(fa cenno di sì con la testa)
81	Elisa	sono simili
82	Ins	puta uva
83	Ins	somigliano
84	Elisa	sì molto
85	Ins	come suono

(Perna, Corpus AC, 2010:108)

All'interno di tale strategia rientrano anche i fenomeni di *code mixing* e di *code switching*. Come si può notare dall'esempio appena proposto, l'accostamento del termine 'puta' al corrispettivo italiano 'uva' crea curiosità nella compagna Elisa che interviene nel discorso con l'insegnante, mostrando

accordo quando la docente sostiene che i due termini si somiglino molto dal punto di vista fonetico.

Un altro episodio che vale la pena riportare è come l'insegnante utilizzi la strategia del code mixing per far capire a Yan il significato di 'piangere':

(123)  
Ricreazione

(L'alunna Raffaella piange)

99 Ins ? hai visto Yan  
(Yan subito alza lo sguardo verso l'insegnante)

100 Ins Raffaella piange (accompagna con il gesto delle mani)

101 Ins piange

102 Ins m:m:::: (fa il verso di colui che piange)

103 Ins qua in Italia si dice piange

104 Yan piange

105 Ins piange sì

106 Ins ? in Cina come si dice piange

107 Yan no: (fa cenno di no con la testa)

108 Ins ?no: come no  
(Yan abbassa lo sguardo e fa cenno di no con la testa)

109 Ins come si dice quando uno piange

110 Yan uh:: (a bassissima voce)

111 Ins come

112 Yan uh::

113 Ins ? e non sento

114 Ins dai Yan alza la voce

115 Ins ? non sento

116 Yan uh:: =

117 Ins = uh:: =

118 Yan = sì

119 Ins u::U::

120 Yan no

121 Ins e:h:::: dillo tu perché io non sento

122 Yan ku

123 Ins KU::::::::::

124 Ins ku

125 Ins basta ku

126 Alunni (ridono)

(Anche Yan accenna un lieve sorriso)

127 Ins **STOP RAFFAELLA**

128 Ins **NO KU RAFFAELLA**

129 Ins **BASTA RAFFELLA**

(Perna, Corpus AC, 2010:51)



### 5.1.2. Il non nativo protagonista della ribalta

Il rapporto tra allievo e maestro in Cina è un rapporto fortemente gerarchico, dove ognuno deve rispettare il suo ruolo e dove i bambini devono dimostrare una certa deferenza per l'insegnante.

Un caso particolare su cui vale la pena soffermarsi riguarda l'episodio in cui Yan non accetta che la maestra cerchi di valorizzare la sua risposta, pur essendo non esatta, e decide autonomamente di aver sbagliato tutto, scrivendo 'No' o 'No questo' su tutte le risposte prima ancora che l'insegnante lo abbia corretto. Ciò testimonia la difficoltà dell'alunno sinofono nei confronti di queste continue gratificazioni alle quali non era abituato nel sistema scolastico cinese.

Il fatto che l'insegnante renda Yan protagonista dell'interazione inizialmente destabilizza il parlante non nativo ma successivamente lo rende particolarmente felice:

(124)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

(Yan va alla lavagna e scrive in cinese 'zodiaco cinese')

39 Ins RAGAZZI ATTENZIONE A QUELLO CHE SCRIVE YAN

(Yan fa segno all'Ins che deve scriverlo anche lui sul quadernone)

40 Yan qua? (indicando il proprio quadernone)

41 Ins no Yan tu scrivilo alla lavagna poi lo scrivi dopo sul quadernone

42 Ins tu fai il maestro Yan

43 Ins MAESTRO YAN

44 Alunni maestro Yan (ridono)

45 Ins IL MAESTRO YAN

(Perna, Corpus AC, 2010:189)

L'insegnante, approfittando dei momenti di didattica interculturale in cui vengono spiegate le peculiarità della cultura e della lingua cinesi, definisce Yan *maestro*; anche la mediatrice sembra utilizzare tale strategia rivolgendosi a Yan in cinese e definendolo *aoscio*:

(125)

Incontro con la mediatrice linguistico-interculturale

187 Ins quindi la parola pasta è composta da due caratteri in cinese, ora  
 188 vediamo la pronuncia

(Nel frattempo Yan passa tra i banchi dei compagni per assicurarsi che questi abbiano scritto in maniera corretta la parola 'pasta' in cinese)

189 Med Yan ora anche come si legge (indicando di scriverlo alla lavagna)

190 Yan (scrive la pronuncia alla lavagna)

191 Med come si legge fai sentire

192 Yan mientiao

193 Alunni mientiao

194 Med adesso scriviamo riso

195 Ins RISO (scrivendo la parola 'riso' alla lavagna)

196 Yan (scrive in cinese alla lavagna)

197 Ins YAN PIANO LORO NON SANNO SCRIVERE

198 Giuseppe MAESTRO YAN

199 Med aoscio, giusto Yan? in cinese maestro aoscio?

200 Yan AOSCIO

201 Med aoscio bambini

202 Alunni aoscio

(Perna, Corpus AC, 2010:229)

Yan si sente particolarmente orgoglioso quando l'insegnante e la mediatrice gli affidano il compito di scrivere i caratteri cinesi e la relativa pronuncia alla lavagna, nonché di occuparsi della correzione della lettura in cinese da parte dei suoi compagni o ancora quando l'insegnante gli dice di passare tra i banchi a controllare che i compagni stiano scrivendo bene i caratteri cinesi, come nell'estratto (125) sopra riportato.

### 5.1.3 “Posso?” : il rispetto dell'altro

A differenza degli alunni, sicuramente giustificati dalla loro piccola età e scarsa esperienza con un parlante non nativo, l'insegnante è molto attenta al rispetto delle norme culturali dell'alunno cinese ed, essendosi resa conto della distanza sociale che egli tende a marcare in maniera ben evidente, cerca di non invadere gli spazi dell'alunno, anche in quelle particolari situazioni in cui il contatto fisico diventa necessario, come si nota nell'episodio in cui Yan si sente poco bene e l'insegnante cerca di capire se abbia o meno la febbre:

(126)		
Lezione di italiano		
(Yan ha la tosse)		
192	Ins	? hai la tosse
193	Ins	hai la tosse
194	Ins	? il raffreddore è passato
195	Yan	no
196	Ins	no::
197	Ins	? prendi la medicina
198	Ins	? la prendi
199	Ins	e:h ? prendi la medicina per il raffreddore
200	Yan	(fa cenno di no con la testa)
201	Ins	? no
[...]		
224	Ins	? stai bene
225	Ins	? mica c'hai la febbre Yan
226	Ins	? <u>posso</u>
(L'insegnante chiede al bambino il permesso di poterlo toccare sulla fronte)		
227	Ins	no non scotta

(Perna, Corpus AC, 2010:85)

Il rispetto nei confronti della sfera culturale cui Yan appartiene non esula però l'insegnante dal rimproverare l'alunno quando infrange le regole del vivere scolastico e della cortesia come l'episodio in cui Yan sputa la caramella che gli era stata offerta da una compagna di classe:

(127)

Ricreazione

41	Ins	? hai preso la caramella Yan =	
42	Yan	= (fa cenno di no con la testa)	
43	Elisa	no l'ha sputata e l'ha messa sul banco	
44	Ins	? e non si fa così	(tono meravigliato)
45	Ins	dici ? NON LO VOGLIO	
46	Ins	? NO GRAZIE	

(Yan continua a mangiare senza interessarsi di ciò che gli ha appena detto la maestra)

(Perna, Corpus AC, 2010:66)

Oppure quando Yan, dopo che l'insegnante gli ha assegnato l'incarico di andare dalla collaboratrice scolastica, tira per un braccio il compagno, facendogli capire che deve andare assieme a lui; anche in questo caso l'insegnante interviene:

(128)

Lezione di italiano

608	Ins	Yan mi fai un favore?	
609	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
610	Ins	vai dalla signora Carmela e le dici PER FAVORE MI DAI IL TELEFONO?	
611	Yan	telefono	
612	Ins	LA MAESTRA MICHELA VUOLE IL TELEFONO	
613	Yan	(fa cenno di sì con la testa)	
614	Ins	ci vuoi andare?	
615	Ins	pure Giacchino deve venire con te?	
616	Yan	Giacchino?	
617	Yan	(prende Giacchino per un braccio facendogli capire che deve accompagnarlo)	
618	Ins	no::: così	
619	Ins	devi dire VIENI VIENI CON ME	
620	Ins	[così si deve dire	
621	Alunni	[(ridono)	
622	Ins	Giacchino tu non dire niente fai parlare lui	

(Perna, Corpus AC, 2010:123)

### 5.2. Le strategie del gruppo dei pari

L'analisi delle dinamiche interattive tra lo studente straniero ed il gruppo classe, a cui egli partecipa, hanno rilievo proprio in virtù del fatto che l'alunno straniero ridisegna la geografia delle relazioni che permeano il *setting* classe: i "pari" modificano le rappresentazioni reciproche invalse e, di conseguenza, le gerarchie derivanti di cui il gruppo è portatore.

Ciò scaturisce dal fatto che i bambini culturalmente "diversi" sono vicini di banco e le loro "culture" sono "costrette", dunque, a relazionarsi quotidianamente.

Il gruppo dei pari reagisce in maniera positiva all'arrivo di Yan in classe ma ben presto i compagni si lamentano del fatto che l'alunno cinese parli poco:

(129)			
Ricreazione			
1	Davide	che ti piace Yan?	
2	Yan	(0.3)	
3	Davide	<u>uffa ma non parla mai</u>	(rivolto ad Elisa)
(Perna, Corpus AC, 2010:154)			

Emerge il ruolo propositivo e di protezione da parte della componente femminile del gruppo classe: sono più le bambine a giocare e ad avvicinarsi a Yan rispetto ai maschietti. Tale dinamica potrebbe essere motivata dall'istinto materno insito nella figura femminile che tende a proteggere l'alunno non nativo, considerandolo in posizione inferiore.

In particolare una compagna di classe, Elisa, avendo preso a cuore la situazione di Yan, cerca di proteggerlo e di aiutarlo spesso, realizzando delle cosiddette *play sequence* che consistono in vere e proprie tecniche di coinvolgimento: si tenta di far apprendere giocando:

(130)

Ricreazione

(I bambini, compreso Yan, giocano insieme)

23	Giuseppe	Yan non puoi mangiare	(si riferisce alle regole del gioco)
24	Mariachiara	facciamo così il giro ^ tu io Yan e Eros	
25	Giuseppe	io aiuto Eros dai	
26	Mariachiara	dodici	
27	Elisa	<u>conta a voce alta così anche Yan ripassa i numeri in italiano</u>	
28	Mariachiara	uno due tre quattro cinque sei sette otto nove dieci undici e dodici	

(Perna, Corpus AC, 2010:32)

Elisa propone alla compagna Mariachiara di contare ad alta voce i numeri delle caselle del tabellone di gioco in modo tale che Yan possa ripassare i numeri. La compagna accetta di buon grado l'iniziativa dell'amica e comincia a contare a voce alta (r. 27).

È sempre di Elisa un'altra strategia utilizzata per sollecitare l'apprendimento di Yan; non sempre però il compagno sinofono si rende disponibile. Si veda il caso di seguito proposto:

(131)

Ricreazione

(Elisa e Gioacchino pensano bene di insegnare i nomi dei colori al compagno cinese. Con uno scatto veloce, senza far intuire nulla al compagno, Gioacchino passa ad Elisa il suo astuccio con i pennarelli. Elisa finge di dire i nomi dei colori per sé, in realtà l'obiettivo è insegnarli a Yan. Inoltre, ogni qualvolta nomina un colore, indica con la mano il pennarello corrispondente)

7	Elisa	bianco
8	Elisa	bianco
9	Elisa	marro::ne
10	Elisa	marrone chiaro
11	Elisa	fucsia
12	Elisa	cele:ste
13	Elisa	blu scu:ro
14	Elisa	viola
15	Elisa	verde scu:ro
16	Elisa	verde me:dio
17	Elisa	verde chia:ro
18	Elisa	rosso
19	Elisa	giallo
20	Elisa	arancione

(Yan prende l'astuccio di Gioacchino e lo mette a posto sul banco del compagno quasi come se volesse dire ad Elisa di smetterla. Eros e Gioacchino, stupiti dall'atteggiamento del compagno, si guardano in faccia. Gioacchino alza le spalle)

(Perna, Corpus AC, 2010:65)

La socializzazione scolastica, però, non è sola trasmissione di contenuti; è anche un processo di *role taking* (assunzione di ruolo) per opera di corrispettive definizioni tra compagni.

Le determinanti di queste medesime, altresì, sono le più diverse: le costruzioni simboliche dell'altro hanno un contesto "reale", socio-economico, che dà loro forma sempre mutevole. La scuola è luogo d'interazione "costretta": c'è vicinanza fisica; può però divenire, contemporaneamente, luogo d'emarginazione simbolica nonché, prospetticamente, sociale.

In tal senso, gli alunni si sentono spesso dei sostituti delle insegnanti e ciò è possibile notarlo anche dalla struttura conversazionale del gruppo dei pari che ricalca il sistema a tripletta tipico dell'interazione insegnante/alunno in cui il terzo turno assume una connotazione valutativa:

(132)

Ricreazione

52	Raffaella	come si chiama?
53	Yan	libro
54	Raffaella	bravo

D	1°
R	2°
V	3°

(Perna, Corpus AC, 2010:173)

Ovviamente, però, le occasioni di presa in giro non mancano:

Gioacchino prende in giro Yan a causa della sua pronuncia così grave:

(133)

Incontro con la mediatrice linguistico-culturale

(La mediatrice racconta alla classe il viaggio di Marco Polo, mentre Gioacchino scherza con Yan sulla pronuncia del nome di Marco Polo in cinese)

17	Gioacchino	marc bolò
18	Yan	mache bolu
19	Gioacchino	mache bolu ih ih ih ih
20	Gioacchino	MARCO POLO
21	Yan	BOLO
22	Gioacchino	PO-LO
23	Yan	BOLO
24	Gioacchino	no: PO::LO

[...]

48	Gioacchino	Marco Bolo	(rivolgendosi a Yan)
49	Gioacchino	Marco Polo	
50	Yan	sì	
51	Gioacchino	o Bolo?	
52	Gioacchino	(ride)	
53	Gioacchino	Bolo	
54	Yan	Polo	
55	Gioacchino	Bolo	
56	Yan	POLO	
[...]			
58	Yan	Marco Polo	
59	Gioacchino	no:::, Bolo	
60	Yan	POLO	

(Perna, Corpus AC, 2010:277-278)

Le relazioni amicali con i coetanei contribuiscono allo sviluppo della personalità e alla costruzione dell'identità sociale da parte del non nativo che, tranne qualche raro caso, è stato ben accolto ed integrato nel gruppo classe.

### ***5.3 Le strategie del mediatore culturale***

Poiché agli insegnanti mancano gli strumenti per leggere ed interpretare i diversi codici di comportamento dei nuovi arrivati e i conflitti che si generano creano situazioni di disagio, diventa fondamentale il ruolo del mediatore linguistico-culturale.

Soprattutto nei primi giorni, il fine prioritario è la comunicazione tra bambino “straniero”, compagni e insegnante: questa comunicazione elementare, di “sopravvivenza” trova nell'intervento del mediatore linguistico-culturale l'agente necessario.

Nei fatti, la sola presenza “fisica” del mediatore dovrebbe rappresentare per il bambino un primo simbolo noto, in un ambiente ancora grandemente ignoto: questo è vero se il mediatore parla la lingua dell'alunno straniero. Cosa succede invece quando alle già tante difficoltà dell'alunno straniero si aggiunge una scarsa competenza linguistica del mediatore nella linguamadre dell'alunno straniero?



Il caso osservato presenta anche quest'ulteriore variabile: infatti, la mediatrice parlava pochissimo il cinese ed il suo ruolo è stato, paradossalmente, più utile per gli autoctoni che per il non nativo.

La mediatrice commette una serie di errori che irritano Yan; mostrare il quaderno dell'alunno alla classe è stato un grande sbaglio che il non nativo ha vissuto come un attacco alla sua facciata personale:

(134)		
Incontro con la mediatrice linguistico-culturale		
46	Ins	DARIO:: E SCRIVI PIÙ STRETTO MAMMA MIA
47	Med	guarda Yan come scrive bene
<u>(La Med alza il foglio dell'alunno cinese per mostrarlo al compagno Dario. Immediatamente Yan prende il suo foglio e lo abbassa)</u>		
48	Yan	(prende il proprio foglio e lo mette a testa in giù sulla cattedra per evitare che si veda)
49	Ins	NO YAN FALLO VEDERE COME SEI BRAVO
50	Med	l'ho fatto vedere a lui per fargli capire che tu scrivi bene
51	Ins	NO YAN NON SI FA COSÌ
(Perna, Corpus AC, 2010:211)		

Da un punto di vista prettamente linguistico, inoltre, la mediatrice ricorre all'uso del foreigner talk per esprimersi con Yan:

(135)		
Incontro con la mediatrice linguistico-culturale		
(La Med vuole che Yan si sieda alla cattedra accanto a lei)		
43	Med	Yan ti vuoi mettere qua?
44	Yan	(0.3)
45	Med	<u>foglio qua?</u> (indicando la cattedra)
46	Yan	(prende il foglio)
47	Med	foglio e pure matita
(Perna, Corpus AC, 2010:226)		

L'uso della varietà linguistica sgrammaticata diventa alquanto fuori luogo in un contesto di interscambio tra mediatore linguistico ed apprendente: la mancanza della copula (r. 45) e l'assenza dell'articolo davanti al sostantivo 'matita' denotano una scelta poco professionale da parte della mediatrice e con sicuramente scarsi risultati di produzione attiva da parte di Yan che, così facendo, non riuscirà ad imparare mai la maniera corretta su come esprimersi.

Quest'ultima dinamica deve spronare e far riflettere l'ambiente accademico e professionale sull'importanza del ruolo di alcune figure che possono contribuire alla ri-socializzazione di un alunno straniero.

# ***ALLEGATI***

**Allegato n°1 - Lettera di presentazione ai Dirigenti scolastici**

Campobasso, 8 ottobre 2009

Alla cortese attenzione del Dirigente scolastico

Gent.mo/a,

nell'ambito del dottorato di ricerca in "Sociologia e Ricerca sociale" che sto frequentando, il progetto di tesi che curo riguarda il tema della multiculturalità nelle classi scolastiche o meglio l'interazione tra bambini italiani e alunni provenienti da altri paesi d'Europa e del mondo.

L'argomento della mia tesi di dottorato è "Immigrazione e scuola. Il linguaggio come mezzo di esclusione/inclusione": attraverso l'analisi della conversazione cercherò di sostenere l'ipotesi secondo cui il parlato tra alunni italiani vs alunni di nazionalità straniera possa rappresentare un mezzo in grado di far emergere conflitti socio-culturali alle volte anche molto forti.

Nell'anno scolastico 2007/08 gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale hanno rappresentato il 6,4% del totale degli alunni corrispondenti a 574.133 unità<sup>88</sup>. Il fenomeno delle immigrazioni, in crescita nel nostro Paese con particolare intensità nel periodo 2002 - 2004 anche per effetto dei provvedimenti di regolarizzazione (L. n. 189/2002 e L. n. 222/2002), ha avuto conseguenze anche nella scuola italiana che, in dieci anni, ha visto aumentare di oltre 500.000 unità gli iscritti di origine straniera. Il **maggior numero di alunni stranieri** è presente proprio nella **scuola primaria** con il 45%.

Per i ragazzi di origine straniera, il problema dell'impatto con il sistema scolastico appare scottante e cruciale per via dei problemi di inserimento legati all'aspetto linguistico delle fasi temporali immediatamente successive al processo migratorio e per tutti gli altri aspetti derivanti dall'accoglienza dei giovani di origine straniera (discrepanza tra la cultura dominante e quella familiare, razzismo, etc.). La scuola ha il compito di integrare l'operato della famiglia nell'aiutare il ragazzo a sviluppare la sua personalità non esclusivamente in senso intellettuale, ma soprattutto affettivo e sociale. È essenziale, inoltre, che la scuola e tutte le persone che lavorano al suo interno valorizzino le differenze culturali di cui i ragazzi di ogni origine sono portatori, armonizzandone i contenuti e creando un sistema di conoscenze socializzate attraverso la cui comprensione e condivisione gli individui compiano il proprio processo di ingresso in una nuova società proiettata nel futuro, animata dai valori della tolleranza e della molteplicità interculturale, dove le diversità siano un momento di crescita e di ricchezza e non un elemento di contrasto fra gruppi di persone.

Per elaborare il mio progetto, mi occorre la Sua collaborazione relativamente ad alcuni dati riguardanti la Scuola primaria che Lei dirige:

- a. numero esatto dei bambini di nazionalità diversa, suddiviso per classi;
- b. indicazione della provenienza di ciascun bambino di nazionalità diversa;
- c. possibilità di effettuare audioregistrazioni dell'interazione tra alunni italiani ed extracomunitari (specialmente nei casi in cui l'accoglienza dei bambini di diversa etnia è recente) soprattutto nei momenti di svago e ricreazione o di

---

<sup>88</sup> MIUR, 2008, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico.

didattica laboratoriale poiché è in questi istanti che i bambini sono più liberi e spontanei.

L'analisi che sto effettuando è uno studio pilota che servirà, esclusivamente a fini di studio, a valutare la fattibilità di estendere la ricerca ad altre regioni d'Italia nelle quali la presenza di alunni stranieri è maggiore e, addirittura, all'intero ambito nazionale.

Di seguito troverà allegato un modulo da compilare che potrà inviare al seguente indirizzo di posta elettronica: [ilenia.perna@unimol.it](mailto:ilenia.perna@unimol.it).

La Sua preziosa collaborazione potrebbe essere fondamentale ai fini di ulteriori collaborazioni tra l'Università ed il mondo scolastico e per arricchire la ricerca scientifica nel campo dell'integrazione scolastica.

RingraziandoLa per l'attenzione e la collaborazione, resto a disposizione per qualsiasi chiarimento e La saluto cordialmente.

Serena PERNA

Dott.ssa Ilenia

#### DENOMINAZIONE DEL PROGETTO

“Procedure conversazionali e dinamiche interazionali dell'essere straniero nel gruppo classe”

#### AMBITO

Scuola Primaria

#### OBIETTIVI

- Individuare classi multiculturali (n° di alunni, provenienza)
- Effettuare una ricognizione a livello regionale relativa alla presenza in termini numerici di alunni stranieri
- Valutare il tipo di linguaggio utilizzato dagli alunni italiani nei confronti dei bambini di nazionalità diversa.

#### TEMPI

Da valutare

#### STRUMENTI

- Audioregistratore
- Videocamera

#### METODOLOGIE

- Analisi conversazionale
- Osservazione partecipante e non

#### FINALITÀ

- Analizzare se, e fino a che punto, il linguaggio rappresenta un mezzo di esclusione/inclusione tra i bambini.
- Verificare come il linguaggio, nel caso specifico il parlato, sia espressione dell'identità del bambino.

- Osservare i cambiamenti a carico della struttura di partecipazione da parte di bambini italiani e non nella conversazione in classe
- Analizzare la costruzione conversazionale dell' "essere straniero".

**Allegato n°2 - Modulo inviato alle scuole da compilare**

**MODULO DA COMPILARE ED INVIARE AL SEGUENTE INDIRIZZO DI POSTA  
ELETTRONICA: [ilenia.perna@unimol.it](mailto:ilenia.perna@unimol.it)**

Denominazione scuola \_\_\_\_\_  
di \_\_\_\_\_

**1. Quanti bambini di nazionalità straniera sono presenti nella scuola primaria?**

\_\_\_\_\_

**2. Come sono distribuiti gli alunni? Indicare il n° preciso all'interno della tabella, suddiviso per sezioni (laddove siano presenti).**

Classi	Sezioni								Totale
	A	B	C	D	E	F	G	H	
I									
II									
III									
IV									
V									

**3. Da quali paesi/nazioni provengono gli alunni stranieri?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Ci sono alunni stranieri arrivati a scuola a partire dal mese di settembre 2009?**

Sì  No

Se sì, quanti? \_\_\_\_\_

**5. La sua scuola prevede rientri o attività extrascolastiche pomeridiane alle quali partecipano anche i bambini stranieri?**

Sì  No

**6. Per l'anno scolastico 2009/2010, la sua scuola ha previsto un progetto sull'interculturalità per favorire l'integrazione degli alunni stranieri?**

Sì  No

**7. Sarebbe disposto ad accettare all'interno della sua scuola una ricercatrice sociale che partecipi alle attività didattiche per osservare (esclusivamente per fini di studio) le interazioni tra bambini italiani ed alunni stranieri?**

Sì  No

**Il questionario è terminato. La ringraziamo per aver gentilmente risposto alle domande.**

**Allegato n°3 - Questionario compilato dalle insegnanti alla fine del periodo di osservazione**

**COME SI COMPORTA LA SCUOLA IN PRESENZA DI ALUNNI STRANIERI?**

**1. LA SUA SCUOLA COME AFFRONTA LE PROBLEMATICHE LEGATE ALLA PRESENZA DI ALUNNI STRANIERI?**

---

---

---

**2. RITIENE CHE LA SUA SCUOLA ABBA BISOGNO DI COLLABORARE CON I VARI ENTI CHE DOVREBBERO ESSERE INTERESSATI A CREARE LUOGHI E OCCASIONI DI INCONTRO TRA BAMBINI STRANIERI E ITALIANI?**

Molto  Abbastanza  Poco  Per niente

**3. HA AVUTO VARIE OCCASIONI DI ACCOGLIERE UNO O PIÙ STUDENTI STRANIERI IN CLASSE?**

Sì  No

**3.1 Se Sì, quante volte e con bambini di che nazionalità?**

---

---

---

**4. LA PRESENZA DI UN ALUNNO STRANIERO IN CLASSE PERMETTE ANCHE DI FARE UNA VALUTAZIONE DELLA PROPRIA PROFESSIONALITÀ. RITIENE CHE IL SUO LIVELLO DI PREPARAZIONE/FORMAZIONE SIA STATO ADEGUATO A CONSENTIRE UN COMPLETO INSERIMENTO DELL'ALUNNO STRANIERO?**

Molto  Abbastanza  Poco  Per niente

**5. HA MAI POTUTO AVVALERSI DI CORSI DI FORMAZIONE SPECIFICA PER L'ACCOGLIENZA DI STUDENTI STRANIERI?**

Sì  No

**5.1 Se Sì, quali?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**6. RITIENE DI AVER SAPUTO FAR FRONTE ALLE DIFFICOLTÀ DI INSERIMENTO E FORMAZIONE DELL'ALUNNO STRANIERO CON SOLUZIONI ORIGINALI?**

- Molto     Abbastanza     Poco     Per niente

**6.1 Quali sono state a suo avviso le soluzioni originali da lei adottate?**

---

---

---

---

---

**7. SI È SENTITA "SOLA" NEL PORTARE AVANTI IL PROCESSO DI INTEGRAZIONE DELL'ALUNNO STRANIERO?**

- Molto     Abbastanza     Poco     Per niente

**7.1 Da parte di chi si è sentita abbandonata?**

- Direzione     Colleghi     Mediatore linguistico-culturale  
 Istituzioni (Ministero, regione, provincia, comune, associazioni, università)

**8. RITIENE SIA INDISPENSABILE LA PRESENZA DEL MEDIATORE LINGUISTICO-CULTURALE PER IL SUPERAMENTO DEL GAP CON L'ALUNNO STRANIERO?**

- Sì     Non sempre     No

**9. CREDE SIA NECESSARIO INVESTIRE IN CORSI DI AGGIORNAMENTO/FORMAZIONE FINALIZZATI AL MIGLIORAMENTO DELLA COMPETENZA DEGLI INSEGNANTI IN QUESTO SETTORE?**

- Sì     No

**10. SULLA BASE DELL'ESPERIENZA VISSUTA QUEST'ANNO, CHE TIPO DI CORSI SUGGERIREBBE O QUALI VORREBBE SEGUIRE?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**11. SE DIPENDESSE DA LEI, QUALI PROVVEDIMENTI OCCORREREBBE PRENDERE PER MIGLIORARE LA CONDIZIONE DEGLI STRANIERI NELLA SCUOLA MOLISANA?**

---

---

---

---

---

---

**12. IN CHE MODO DEFINIREBBE L'AMBIENTE CHE SI È INSTAURATO ALL'INTERNO DELLA CLASSE TRA GLI ITALOFONI E L'ALUNNO STRANIERO?**

- Positivo  Negativo  Delusa dall'atteggiamento dell'alunno straniero  
 Delusa dall'atteggiamento degli alunni italiani

**13. CREDE CHE LA VARIABILE DELL'APPARTENENZA AL GRUPPO DI PROVENIENZA RAPPRESENTI UN ELEMENTO FORTEMENTE INCISIVO NEL PROCESSO DI INSERIMENTO E INTEGRAZIONE CON ALUNNI E INSEGNANTI?** (es. è più difficile interagire con un cinese o un arabo piuttosto che con un polacco o un ucraino)

---

---

---

**14. HA NOTATO SE SI SONO VERIFICATI EPISODI DI ISOLAMENTO NEI CONFRONTI DELL'ALUNNO STRANIERO?**

- Sì  No

14.1. Se sì, quali?

---

---

---

**15. LA PRESENZA DELL'ALUNNO STRANIERO HA RAPPRESENTATO MOTIVO DI RALLENTAMENTO PER L'APPRENDIMENTO DEL RESTO DELLA CLASSE?**

- Sì  No

**17. HA AVUTO FREQUENTI CONTATTI CON I GENITORI DELL'ALUNNO STRANIERO?**

- Sì  No

**17.1 Se no, secondo lei per quali di questi motivi:**

- sono impegnati per motivi di lavoro;  
 evitano l'incontro con gli insegnanti perché la poca conoscenza della lingua li mette a disagio;  
 dipende dal particolare tipo di cultura  
 (altro) \_\_\_\_\_

**18. COME VALUTA IL SUO LIVELLO DI SODDISFAZIONE RIGUARDO L'INSERIMENTO E IL PERCORSO FORMATIVO SVOLTO DA YAN IN QUESTO ANNO SCOLASTICO?**

- Elevato  Medio  Basso

**19. HA MAI AVVERTITO UN SENSO DI IMPOTENZA AD OPERARE CON YAN?**

Sì  No

**19.1 Se sì, dovuto a cosa?**

---

---

---

**20. DOPO AVER SPIEGATO A LUNGO ALLA CLASSE, HA MAI PENSATO DI AVER LASCIATO L'ALUNNO STRANIERO IN BALIA DI SE STESSO PER TROPPO TEMPO?**

Sì  No

**21. QUALI SONO A SUO PARERE GLI ASPETTI POSITIVI E NEGATIVI LEGATI ALLA PRESENZA DI ALUNNI STRANIERI IN CLASSE?**

<i>Aspetti positivi</i>	<i>Aspetti negativi</i>

*Grazie per la collaborazione!*

## **BIBLIOGRAFIA**

- AA.VV., 2009, *Insieme a scuola. Classi multietniche e processi di integrazione a Milano*, Mondadori, Milano.
- ABBIATI M., *Guida alla lingua cinese*, Carocci, Roma.
- AIELLO A. , FASULO A, 1994, *Note procedurali sulla trascrizione di dati conversazionali: segni e convenzioni*, in *Rassegna di psicologia*, 3, pp. 143-148
- ALLWOOD, J. (1985) *English translation of: "Tvärkulturell kommunikation"* in Allwood, J. (Ed.)
- AMMON U., N. DITTMAR, K. MATTHEIER, P. TRUDGILL (a cura di), *Sociolinguistics. An University Business School, consulted on www.dialogin.com on February 1, 2005*
- ANDERSON L., 1995, *Contesto e struttura conversazionale* in *Dietro il parlato: conversazione e interazione nella classe di lingua*, Piazza R. (a cura di), Firenze, La Nuova Italia.
- ANDERSON L., 1994, *Accounting practices in service encounters in English and Italian*, in *Intercultural Communication*, Purschel H. (a cura di), Frankfurt am main, Peter Lang.
- ANGELELLI, C. (2000) *Interpretation as a Communicative Event: A Look through Hymes' Lenses*, in *Meta*, XLV, 4, pp. 580-592
- ARCANGELI M., 2005, *Lingua e società nell'era globale*, Maltemi Editore, Roma
- ARMINEN ILKKA, 2005, *Institutional interaction: studies of talk at work*, Ashgate Publishing Company, Burlington, USA
- AUSTIN J. L., 1962, *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford (trad. it. a cura di C. Penco e M.Sbisà, *Come fare cose con le parole*, 1987, Genova, Marietti).
- AUSTIN, J.L. (1975), *How to do Things with Words*, Oxford University Press

- BALL S.J., 1985, *Participant observation with pupils in Burgess*, Strategies of educational research: Qualitative Methods, London, Falmer Press.
- BAMFORD J., 2000, *You Can Say that again. Repetition in Discourse*, Clueb, Bologna.
- BARALDI C., 2004, *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris (trad.it. 1988, *La parola e il potere: l'economia degli scambi linguistici*, Guida, Napoli).
- BRUTI S. (a cura di), 2004, *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*, RILA 36.
- BURR V., 2003, *Social Constructionism*, Routledge, New York.
- BUSATO V., 2006, *Conoscere i cinesi*, FrancoAngeli, Milano
- BALBONI P.E. (1998), *Problemi di comunicazione interculturale in ambiente aziendale e commerciale*, in I jornadas catalanes sobre llengües per finalitats específiques. Actes.
- BARCELONA: *Publicaciones de la Universitat de Barcelona*, pp. 27-33, <http://www.paolobalboni.it> (consulted on September 9, 2005)
- BARGIELA-CHIAPPINI, F. AND HARRIS, S. eds. (1997) *The Languages of Business: an International Perspective*, Edinburgh, Edinburgh University Press
- BAUMAN Z., 1991, *Modernity and Ambivalence*, Polity Press, Cambridge.
- BAZZANELLA C., 1994, *Gli indicatori faticosi nell'interazione scolastica in Fra conversazione e discorso*, Orletti F. (a cura di), Firenze-Roma, Nis .
- BAZZANELLA, C. (1994) *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia
- BAZZANELLA C., 1996, *Repetition in Dialogue*, Tübinghen, Niemeyer Bazzanella C. & R.
- BAZZANELLA, C. (2002) *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale* (ed.), Milano: Guerini
- BAZZANELLA, C. (2005) *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*, Bari: Laterza
- BAZZANELLA C., 2006, *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.

BEHAVIORS, *Institutions, and Organizations Across Nations*, Sage, Thousand Oaks.

BELARDINELLI S., 1996, *Il progetto incompiuto. Agire comunicativo e complessità sociale*, Franco Angeli, Milano

BENHABIB S., 2002, *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton University Press, Princeton (trad.it. 2005, *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna).

BENNETT M.J. (ed.) (1998) *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press

BENNETT M.J. (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2002.

BERCELLI F., 2005, *Identità e narrazione di sé e degli altri*, in *Narrazione: tra cognizione e interazione*, Lorenzetti R. (a cura di), Laterza, Bari.

BERGER P.L., Luckmann T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Doubleday, Garden City, New York (trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, 1969, Il Mulino, Bologna).

BERNSTEIN B., 1971, *Class, Codes and Control*, vol. I, *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, London.

BERSANI BERSELLI G., MACK G., ZORZI D. (eds.) (2004) *Linguistica e Interpretazione*, Bologna: CLUEB

BERTUCCELLI PAPI M. (1993) *Che cos'è la pragmatica*, Milano: Bompiani

BETTETINI G., 2003, *Capirsi e sentirsi uguali. Sguardo sociosemiotico al multiculturalismo*, Bompiani, Milano.

BIALYSTOCK, 1990, *Communication strategies*, Oxford.

BOCHNER, S. ED. (1981) *The Mediating Person: Bridges between Cultures*, Cambridge Mass., Schenkman Publishing Company

BRINT, 1998, *Schools and Societies*, Thousands Oaks, CA, Pine Forge Press (trad.it. *Scuola e società*, 1999, Il Mulino, Bologna)

CAPUTO C., 1994, *Semiotica generale e "parlare comune" in Hjelmslev e Rossi-Landi*, in Bernard et al., Graphis, Bari.

CAVALLI SFORZA, L.L. (2004) *L'evoluzione della cultura*, Torino: Codice Edizioni

CECCAGNO A. (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi*, Armando Editore, Roma.

CHOI, J. S. H. (2003) *Interpreting Competence and Cultural Differences*, in *Forum 1:1* (2003), pp, 97-111

CILIBERTI A., Pugliese R., Anderson L. (a cura di), 2003, *Le lingue in classe*, Roma, Carocci.

CLYNE, M. (1994), *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press

Consulted on <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article262.htm>. on January 10 2004

CONTENTO, 1991, *Funzioni pragmatiche dei marcatori. Per una tipologia del dialogo*, in Stati, Weigand , Hundsnurscher (a cura di), *Dialoganalyse III*, Niemeyer, Tübingen, pp. 275-286.

CORSARO W.A., 1981, *Entering the child's world* in Green & Wallat, *Ethnography and language in educational research*, Norwood, Ablex, 117-146.

CRISAFULLI E. (2004), *Igiene verbale. Il politicamente corretto e la libertà linguistica*, Editore Vallecchi

DAHL, S. (2004) *The Dynamics of Communication, paper presented at the 11th NIC Symposium, Kristiansand (Norway)*

DAHL, S. (2005) *Intercultural Research: The Current State of Knowledge*, London: Middlesex

DEL ROSSO G. (1997) *L'interprete di trattativa*, in Gran L. and Riccardi A. (eds.) pp. 237-249

DEL SAZ M. M., 2003, *An analysis of English Discourse Markers of Reformulation*, Servei de Publicacions de la Universitat de València.

DREW, P. 1981. *Adults' corrections of children's mistakes: a response to Wells and Montgomery.*

- DONATI P. (a cura di), 2006, *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova.
- DU BOIS J., 2003, "Discourse and grammar", M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language*, Mahwah NJ, Erlbaum: 47-87
- DURANTI A., 1997, *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press (trad. it. *Antropologia del linguaggio*, 2000, Maltemi Editore, Roma).
- DURANTI A., 1992, *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, Nis.
- DURKHEIM É., 1895, *Le regole del metodo sociologico*
- FAERCH & KASPER, 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, London
- FASULO A., PONTECORVO C., 2000. *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci editore, Roma.
- FATIGANTE, 2004, *L'analisi conversazionale e lo studio dell'interazione verbale in Italia: una rassegna delle pubblicazioni*, RiPLA,....., 205-238.s
- FAVARO G. E LUATTI L., (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- FELE G. , 2007, *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Bologna.
- FELE G. , PAOLETTI I., 2003, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- FELE G., 1991, *L'insorgere del conflitto. Uno studio sull'organizzazione sociale del disaccordo nella conversazione*, FrancoAngeli, Milano.
- FORD C., FOX B. & S. THOMPSON (EDS), 2002, *The Language of Turn and Sequence*, Oxford, OUP
- FOX B.A., HAYASHI M., & JASPERSON R., 1996, "Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair", Ochs/Schegloff/Thompson (eds): 185-237
- FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris (trad.it. 1996, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano).
- FOUCAULT M., 1972, *L'ordine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Einaudi, Torino.



FRENCH P. AND MACLURE M. (eds.) *Adult-Child Conversation*. Croom Helm Ltd., pp. 244-267.

FUCHS C., 1994, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys

GADAMER H. G., 1960, *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen (trad. it. Verità e metodo, 1994, Bompiani, Milano).

GALATOLO R. & PALLOTTI G., *La conversazione*, Milano, Cortina.

GARAFANGA J. & N. BRITTEN, 2004, 'Formulation in general practice consultations', *Text* 24, 2: 147-170

GARFINKEL H. & H. SACKS, 1970, 'On formal structures of practical social action', Mckinney J. C. & E.A. Teryakian (eds), *Theoretical Sociology*, New York, Appleton Century Crofts: 338-366

GARZONE G. AND VIEZZI M. (eds.) (2001) *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

GARZONE G., MEAD P. AND VIEZZI M. (eds.) (2002), *Perspectives on Interpreting*, Bologna: CLUEB

GAVIOLI L. AND MANSFIELD, G. (1990) *The PIXI corpora: bookshop encounters in English and Italian*. Bologna: CLUEB

GENTILE A., OZOLINS U. AND VASILAKAKOS M. (1996) *Liason Interpreting: A Handbook*, Melbourne, Melbourne University Press

GEERTZ C., 1983, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Basic Books, New York (trad.it. 1988, *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna).

GERGEN K. J., *An Invitation to Social Construction*, Sage Publications, London.

GIACCARDI C., *La comunicazione interculturale*, il Mulino, Bologna, 2005.

GIGLIOLI P.P., FELE G. (a cura di), 2000, *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.

GILE D. (1999) *Variability on the Perception of Fidelity in Simultaneous Interpretation*, in *Hermes* 22 (1999)

GILE, D. (1998) *Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting*, in *Target* 10:1 pp. 69-93

GILE, D. (2000) *The History of Research into Conference Interpreting: A Scientometric Approach*, in *Target* 12:2, pp. 299-323.

GILE, D. (2001) *The Role of Consecutive Interpreting in Interpreter Training: a Cognitive View*, in *Communicate!*, September-October.

GILI G., 2005, *La credibilità. Quando e perché la comunicazione ha successo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, CZ.

GILI G., 2007, *Capirsi e non capirsi: il rumore nella comunicazione interpersonale e sociale* in Gruppo SPE – Sociologia per la persona (a cura di), *La sociologia per la persona*, Franco Angeli, Milano.

GNISCI A., Bakeman R., 2000, *L'osservazione nell'analisi sequenziale dell'interazione*, LED, Milano.

GOFFMAN, E. (1981) *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press

GOFFMAN E., 1956, *Asylums*, Garden City, NJ, Doubleday (trad.it. 1968, *Asylums: le istituzioni totali. I meccanismi della violenza e dell'esclusione*, Einaudi, Torino).

GOFFMAN E., 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor Books, New York (trad. it., 1969, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna).

GOFFMAN E., 1963, *Behavior in Public Places*, Glencoe, Free Press (trad. it. 1971, *il comportamento in pubblico*, Il Mulino, Bologna).

GOFFMAN E., 1971, *Relations in Public*, Basic Books, (trad.it. 1981, *Relazioni in pubblico*, Bompiani, Milano).

GOFFMAN E., 1974, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, New York (trad. it. *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, 2001, Armando, Roma).

GOFFMAN E., 1981, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, (trad.it., 1987, *Le forme del parlare*, Il Mulino, Bologna).

GRAN L. AND RICCARDI A. (eds.) (1997) *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione*, Padova: C.L.E.U.P.

GU Y., 1990, *Politeness Phenomenon in Modern Chinese*, in *Journal of Pragmatics*, 14: 237-257.

- GÜLICH E., Kotschi T., 1983, "*Les marqueurs de la reformulation paraphrastique*", *Cahiers de Linguistique Française*, 5: 305-345
- GUMPERZ J. J., 1972, "*Sociolinguistics and communication in small group*", in J. B. Pride,
- HALL, E.T (1976/1989) *Beyond Culture*, New York: Anchor Books
- HALL, E.T (1983/1990) *The Silent Language*, New York: Anchor Books
- HALL, E.T. (1991) *The Power of Hidden Differences*, in Bennett, M.J. (ed.) (1998), pp. 53-67
- HALL, E.T. AND REED HALL, M. (1990) *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- HALLIDAY, 1961, *Categories of the Theory of Grammar*, "Word", 17:241-292.
- HANNERZ U., *La diversità culturale*, il Mulino, Bologna, 2001.
- HERITAGE J. & R. WATSON, 1979, '*Formulations as conversational objects*', G. PSATHAS (ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington: 123-162
- HERITAGE, 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Polity Press, Cambridge
- HELLERMANN, J. 2003. *The interactive work of prosody in the IRF exchange: teacher repetition in feedback moves. Language in Society* 32, pp.79-104
- HJELMSLEV L., 1943, *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*, København, (trad.it. 1968, *I fondamenti della teoria del linguaggio*, (a cura di G. Lepschy), Einaudi, Torino).
- HYMES D., 1964, *Language in Culture and Society*, Harper & Row, New York.
- HOFSTEDE G., 1991, *Culture and organizations: software of the mind*, McGraw Hill,
- HOFSTEDE G., 2001, *Culture's Consequences*. Second Edition. Comparing Values,

HOFSTEDE, G. J., (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations across Nations*, 2nd ed., Thousand Oaks, Sage Publications

HOFSTEDE, G. J, PEDERSEN, P.B AND HOFSTEDE, G (2002) *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press International Handbook of the Science of Language and Society, Mouton de Gruyter, Berlin.

HOLMES J. (a cura di), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth

HUMBOLDT, W. VON, 1989, *Scritti sul linguaggio*, (a cura di A. Carrano), Guida, Napoli.

JEKAT, S. J. (2002) *On Translation Phenomena: Reduction*, in Garzone G.,

KATAN, D. (2004) *Translating Cultures: An Introduction for Translators*,

KLEIN G., PAOLETTI I., 2002, *In & Out. Procedure conversazionali e strategie comunicative di inclusione e di esclusione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.

KONDO, M. (1990) *What Conference Interpreters should not be Expected to do. The Interpreter's newsletter*, 3, pp. 59-65

KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press

KURHILA S., 2001, "Correction in talk between native and non-native speaker", in *Journal of Pragmatics* 33: 1083-1110

LEONARDI P.,VIARO M.,1983, *Insubordinazioni*, in F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 147-174.

LEPSCHY G.C., 1966, *La linguistica strutturale*, Torino, Einaudi.

LERNER G.H., 1991, "On the syntax of sentences-in-progress", in *Language in Society* 20: 441-458

LEVINSON, S.C. (1985) *La pragmatica, (translation)* Bologna: Il Mulino

LEWIS, R. D. (1999) *When Cultures Collide*, London: Nicholas Brealey Publishing London.

LONG M., SATO C., 1983. *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions*, in H. Seliger, M. Long (ed.), *Classroom*

Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.

LUMBELLI L., MORTARA GARAVELLI B. (a cura di), 1999, *Parafrasi: dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria

LUHMANN N., *Illuminismo sociologico, Il Saggiatore*, Milano, 1983, p. 207.

LUKA G. (2005) *Il mediatore interculturale*, in Russo M.C. e Mack, G. (eds.), pp. 203-212

MACK, G. (2004) *Interpretazione fra ricerca e didattica: lo stato dell'arte*, in Bersani Berselli G.,

MASON, I (1999) *Introduction*, in *The Translator* (Special Issue), Vol. 5, No. 2. pp. 147-160

MASON, I. (ed.) (2001) *Triadic Exchanges*, Manchester: St. Jerome Publishing

MCCARTHY M., 1998. *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

MCHOUL, A. (1978) "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom". In *Language in Society*, 7. pp. 183-213.

MCHOUL, A. (1990). "The Organization of Repair in Classroom Talk". In *Language in Society*, 19. pp. 349-377.

MEAD, P., (1999) *Interpreting: The Lexicographers' View*, in *The Interpreters' Newsletter* 9, pp. 199-209

MEDIATORS (2nd Ed.) Manchester, St. Jerome Publishing

MEHAN, 1979, *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge.

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. MA: Harvard University Press.

MERCER, N. 1995. *The Guided Construction of Knowledge*. Multilingual Matters LTD

MARCARINO A., 1997, *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia*, Urbino, Edizioni Quattroventi.

MONCERI F. (a cura di), 2006, *Immagini dell'Altro*, Edizioni Lavoro, Roma.

MONCERI F., GILI G. (a cura di), 2009, *Comprendersi o no. Significati e pratiche della comunicazione interculturale*, Aracne Editrice, Roma.

MONCERI F., 2006, *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica*, Edizioni Lavoro, Roma.

MONCERI F., 2008, *Ordini costruiti. Multiculturalismo, complessità, istituzioni*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

MONDADA, 2002, *Processi di categorizzazione e produzione dell'inclusione e dell'esclusione: a proposito di una riunione di lavoro tramite videoconferenza*, in Klein e Paoletti, 2002, *In & Out*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.

MUCCHI FAINA A., 2006, *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Laterza, Roma-Bari

NEDELMANN B. (1996), *Interazione sociale*, Voce dell'Enciclopedia delle Scienze Sociali, Roma, Treccani.

NUNAN D., 1987. *Communicative language teaching: making it work?*, in *ELT Journal*, 41/2, pp. 136-145.

NYSTRAND, M., WU, L.L., GAMORAN, A., ZEISER, S., LONG, D. 2003. *Questions in Time: Investigating the Structure of Dynamics of Unfolding Classroom Discourse*. In *Discourse Processes*, 35 (2), pp.135-198.

OCHS E., SCHEGLOFF E.A. & S. THOMPSON (eds), 1996, *Interaction and Grammar*, Cambridge, CUP

ORLETTI F., 1986, *Professoressa, ci stavo prima io! L'interazione comunicativa in classe*, Italiano & oltre, 1.

ORLETTI F., Testa R., 1991, *La trascrizione di un corpus in interlingua in L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici*, Studi Italiani di linguistica teorica ed applicata, 2, pp. 243-283.

ORLETTI F. (a cura di), 1994, *Fra conversazione e discorso*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.

ORLETTI, 1994b, *L'analisi conversazionale negli anni Novanta*, in Orletti, 1994a, 63-80.

ORLETTI F., 2001, *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma

PALLOTTI G. & R. GALATOLO, 1999, *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore

PALLOTTI G., 2001, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

PIAZZA R., 1995, *Dietro il parlato: conversazione ed interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia.

PÖCHHACKER F. (1995) *Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective*, in *Hermes* 14 (1995)

PÖCHHACKER, F (2004) *Introducing Interpreting Studies*, London: Routledge  
Pontecorvo et al ., 1991. *Discutendo si impara*, Carocci Editore, Roma

POULISSE, 1990 (riprenderli da Pallotti, *La seconda lingua*)

REDEKER, 1991, *Linguistics markers of discourse structure*. *Linguistics*, 29, 6, pp. 1139-1172.

REYNOLDS, S. & VALENTINE, D. (2004) *Guide to Cross-Cultural Communication*. Upper Saddle River, Pearson – Prentice Hall

RICCI BITTI P., ZANI B., 1983, *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna.

ROSSI-LANDI, F., 1961 *Significato, comunicazione e parlare comune*, Marsilio, Padova.

ROSSARI C., 1993, *Les operations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Peter Lang, Bern

ROULET E., 1987, *Complétude interactive et connecteurs réformatifs*, Cahiers de linguistique française 8: 111-140.

RUSSO G., *I teatri della cultura. Percorsi esperienziali, pratiche di consumo*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 16.

SACKS H., SCHEGLOFF E. A., 1979, *Two preferences in the Organization of Reference to Person in Conversation and Their Interaction*, in G. Psathas, *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 15-21

SAMOVAR L., PORTER, R. AND STEFANI, L. (1998) *Communication Between Cultures 3rd ed.* Belmont, Wadsworth Publishing

SAUSSURE, F. DE, 1922, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, (trad. it. a cura di T. De Mauro, 1967, *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari).

SBISÀ M. (a cura di), 1978, *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli.

SCHEGLOFF E.A., 1979, *The relevance of repair to syntax-for-conversation*, in T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics, Volume 12/Discourse and Syntax*, New York, Academic Press: 261-285

SCHEGLOFF E., 1996, *Turn organization: one intersection of grammar and interaction*, in E. Ochs, E. A. Schegloff, S. Thompson, (eds), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge: 52-133

SCHEGLOFF (1992), *On talk and institutional occasions in Drew e Heritage, Talk at work*

SCHEGLOFF, 1997b, *Practices and actions: boundary cases of other initiated repair in "Discourse Processes"*, 23 (3):499-545.

SCHUTZ A., 1970, *Reflections on the Problem of Relevance*, New Haven and London, Yale University Press (trad.it. 1975, *Il problema della rilevanza*, Rosenberg & Sellier, Torino).

SCOLLON C., SCOLLON S. W., 1995, *Intercultural Communication: A Discourse, 2nd ed.* (2001), Oxford, Blackwell Publishing

SEEDHOUSE P., 1996. *Classroom interaction: possibilities and impossibilities*, in *ELT Journal* , Vol. 50/ 1 January, pp. 16-24.

SELESKOVITCH D. AND LEDERER M. (2001) *Interpréter pour traduire*, 4e ed., Paris: Didier Erudition

SELTING M. & E. COUPER-KUHLEN (eds), 2001, *Studies in Interactional Linguistics*, Amsterdam, Benjamins

SERIANNI, L. 1989. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET libreria Srl.

SHIMADA S., 2009, in Monceri (a cura di), *Immagini dell'Altro*, Edizioni Lavoro, Roma.



SINCLAIR, J., COULTHARD, M. 1975 *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

SISCI F., 2004, *Made in China*, Carocci, Roma.

STAME S., 1999, *I marcatori della conversazione, in Galatolo - Pallotti, La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina editore, Milano, pp. 169-186.

TAFT, R. (1981) *The Role and Personality of the Mediator in Bochner S. (ed.)*, pp. 53-88

TAJFEL H., 1981, *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge (trad.it. 1985, *Gruppi Umani e Categorie Sociali*, Il Mulino, Bologna).

TAYLOR, C (1998) *Language to Language*, Cambridge University Press

TROMPENAARS, F AND HAMPDEN-TURNER, C (1997) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, 2nd ed., London: Nicholas Brealey Publishing

TURRA E. (2005) *La trattativa nel contesto aziendale: analisi delle problematiche relative alla raccolta di dati nell'ottica di un'integrazione tra ricerca e programmazione didattica*, in Russo

TVÄRKULTURELL KOMMUNIKATION: *Papers in Anthropological Linguistics* 12, University of Göteborg, Department of Linguistics

VAN DIJK T. A., KINTSCH W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York.

VAN DIJK T. A., 2003, *Ideologie*, Editorial Ariel, Barcelona (trad. it. P. Villano, 2004, *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, Carocci, Roma)

VAN LIER, L., 1988. *Classroom and the Language Learner*, Longman, London.

VYGOTSKY L., 1987, *Pensiero e Linguaggio*, Bari

VIAGGIO, S. (2003) *The quest for optimal relevance: the need to equip students with a pragmatic compass in La traducción en un entorno global, Vilaviciosa de Odón (Madrid): Universidad Europea de Madrid Ediciones*

WADENSJÖ, C. (1995) *Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility*, in *Hermes, Journal of Linguistics*, no. 14 – 1995, pp. 111-130

WADENSJÖ, C. (1998) *Interpreting as Interaction* London/New York: Longman

WITTGENSTEIN L., 1960, *Tractatus logico-philosophicus*, *Schriften 1914-1916*, SUHRKAMP, Frankfurt am Main (trad.it. a cura di G. Conte, 1998, Einaudi, Torino).

WITTGENSTEIN L., *Ricerche filosofiche*, 203 trad. it. 1967, Trinchero (a cura di), Einaudi, Torino

WIEVORKA M., 2002, *La differenza culturale*, Laterza, Roma-Bari.

ZORZI D., 1996, *Contributi dell'Analisi della Conversazione all'insegnamento dell'italiano L2* in Atti del Convegno ILSA, Comune di Firenze, pp. 11-39.