



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale  
Classe LM-38

Tesi di Laurea

# *Gli stereotipi nella didattica della cultura russa*

Relatore  
Prof. Claudia Criveller

Laureando  
Ekaterina Polishchuk  
n° matr.1154886 / LMLCC

Anno Accademico 2017 / 2018

*A mia sorella,  
affinché raggiunga vette più alte  
di quelle che ho raggiunto sino ad ora e  
che raggiungerò in futuro. Ti voglio bene!*

## INDICE

INTRODUZIONE	p.3
1. LA COMPETENZA CULTURALE	p.8
1.1 Il concetto di cultura	p.9
1.2 L'insegnamento della cultura e la nozione di competenza culturale nel contesto dell'approccio comunicativo	p.15
1.3 Dalla competenza culturale alla competenza interculturale	p.21
1.4 È possibile insegnare la competenza culturale?	p.28
2. GLI STEREOTIPI	p. 33
2.1 Cos'è uno stereotipo? Teorie degli stereotipi nei vari ambiti disciplinari: punti in comune e differenze.	p.34
2.2 Lo stereotipo è positivo o negativo? La teoria di Jerzy Bartminski	p. 42
2.3 Il granello di verità di Gordon Allport	p. 47
2.4 Una didattica della cultura partendo dagli stereotipi: realtà o fantascienza?	p. 54
3. LA MEDIAZIONE NEL <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors</i>	p.62
3.1 La mediazione e il suo legame con la competenza culturale e gli stereotipi.	p.63
4. ANALISI DEI MANUALI	p.77
4.1 Manuali scelti e criteri di analisi	p.77
4.2 <i>Давайте! Comunicare in russo 1</i> e <i>Давайте! Comunicare in russo 2</i>	p.79
4.3 <i>Приглашение в Россию 1</i> e <i>Приглашение в Россию 2</i>	p.103
4.3.1 <i>Приглашение в Россию 1</i>	p.104
4.3.2 <i>Приглашение в Россию 2</i>	p.111
4.4 Confronto dei manuali analizzati	p.124

SCHEDE DI ANALISI DEI MANUALI	p.128
BIBLIOGRAFIA	P.131
КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ	p.138
RINGRAZIAMENTI	p.152

## INTRODUZIONE

Con lo sviluppo dell'approccio comunicativo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento la didattica della lingua è cambiata radicalmente. Grazie alla nozione di competenza comunicativa elaborata da Dell Hymes nel 1972, iniziano ad assumere un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica anche gli aspetti socio-culturali della lingua.<sup>1</sup> Accostandosi non più solo alla lingua, ma anche alla cultura della lingua studiata, il discente inevitabilmente si confronta con "l'altro". Da tale paragone sembrano nascere etero stereotipi<sup>2</sup> sull'*out group*,<sup>3</sup> dovuti alle differenze culturali che si profilano nel processo di acquisizione linguistica.

Gli stereotipi, da sempre argomento controverso, non hanno una definizione organica, difatti, ciascuna disciplina li interpreta secondo propri criteri. Proprio tale ambiguità ha costituito la necessità di interrogarsi sul ruolo degli stereotipi e sul modo in cui essi possano essere più proficuamente trattati nel processo di acquisizione linguistica. Nel presente elaborato, alla luce di tali considerazioni, si è voluta indagare la natura dello stereotipo al fine di definirne il ruolo e la funzione e tentare di riqualificarlo per promuoverne un utilizzo positivo durante l'acquisizione linguistica. A tale scopo nel primo capitolo si è definito innanzitutto il concetto di cultura, attraverso lo studio della sua evoluzione sincronica. Si è partiti dalla concezione che di tale termine avevano i latini, sino ad arrivare alla visione antropologica di cultura che, ad oggi, è quella dominante; ovvero l'insieme di ciò che l'uomo fa, pensa e produce, e che unisce da un lato l'aspetto della vita quotidiana e dall'altro la cultura intesa come espressione artistica di un popolo.<sup>4</sup> Si sono poi presi in analisi il concetto di competenza culturale e interculturale e si è visto che nella società globalizzata del XXI secolo, oltre a conoscere le norme, le usanze, i costumi del popolo di cui si studia la lingua è necessario acquisire delle competenze trasversali di natura psicologica, quali sospensione del giudizio, empatia, capacità di osservazione, in modo da essere in grado di comunicare anche con

---

<sup>1</sup> Balboni, P, E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2015, pp. 23-28.

<sup>2</sup> Gli etero stereotipi sono l'idea che un gruppo ha di un altro gruppo ad esso alieno. Si veda Campbell, D. T., LeVine, R. A., *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*, Wiley, 1972

<sup>3</sup> *L'out group* è il gruppo che sta fuori, non rientra nel proprio gruppo di appartenenza. Si veda Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954.

<sup>4</sup> Tyler, E. B., *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Pjilosophy, Religion, Language, Art, and Custom*, London, J. Murray, 1870, p. 1.

individui di cui non si conosce direttamente la cultura. Ci si è in seguito chiesti se sia effettivamente possibile insegnare la competenza culturale. Su tale tema non è stato però possibile dare una risposta definitiva, poiché, essendo la cultura mutevole ed estremamente ricca di sfaccettature, risulta complessa la scelta di quali elementi trattare rispetto ad altri. Tuttavia, sebbene non si possa in un corso di lingue porre attenzione a tutti gli aspetti culturali, soprattutto in virtù del fatto che l'*enculturation*,<sup>5</sup> ovvero il processo con cui l'individuo acquisisce la cultura in quanto membro di una società, dura tutta la vita, è in ogni caso compito dell'insegnante far osservare la cultura e invitare gli studenti a interrogarsi sugli aspetti culturali. Dopo aver definito i limiti dei concetti di cultura e competenza (inter)culturale in prospettiva glottodidattica, nel secondo capitolo ci si è focalizzati sull'analisi degli stereotipi, concentrandosi prima su un *excursus* delle varie interpretazioni del concetto di stereotipo date da discipline come sociologia, psicologia sociale, linguistica cognitiva, semiotica, antropologia ecc., e in seguito sulle tesi dello psicologo Gordon Allport e dell'etnologo Jezy Bartminski, le quali sembrano far pensare alla possibilità di utilizzo degli stereotipi per fini didattici. Essi, dimostrando la neutralità di partenza dello stereotipo, la sua mutevolezza, la presenza in esso di almeno un granello di verità, il suo essere un naturale bisogno dell'uomo dovuto alla necessità della mente a generalizzare e categorizzare, scardinano l'immagine spesso negativa riconducibile agli stereotipi.<sup>6</sup> Alla luce di tali considerazioni lo stereotipo sembra prestarsi a essere sfruttato per fini didattici, utilizzandolo come conoscenza basilare, seppur stereotipata, posseduta dal discente sulla cultura della lingua da egli studiata. Durante il processo di acquisizione linguistica, affrontando apertamente la questione degli stereotipi, attraverso metodi informativi o comparativi, sembra possibile il raggiungimento di un duplice risultato, la riqualificazioni di presunti stereotipi negativi e al contempo l'accrescimento della competenza culturale.

Nel terzo capitolo si è proceduto con l'analisi dei descrittori forniti dal *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*

---

<sup>5</sup> Haviland, A. W., *Cultural Anthropology: The Human Challenge*, USA, Wadsworth Cengage Learning, 2010, p. 28.

<sup>6</sup> Cfr. Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954. Бартмински, Е., *Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры*, Москва, РГГУ, 2009.

*Companion Volume with New Descriptors*<sup>7</sup> per l'abilità della mediazione. Stabilito che per mediazione si intende non solo mediazione linguistica, quindi tra due testi ma anche mediazione culturale e mediazione dei concetti, ci si è focalizzati sull'analisi della scala *Facilitating Pluricultural Space* riguardante la mediazione tra culture. Il fine di tale analisi è stato definire il ruolo della mediazione rispetto alla competenza culturale e agli stereotipi. Si è rilevato che il processo di mediazione, che prevede un progressivo avvicinamento di due poli che per una qualche ragione sono distanti l'uno dall'altro, può favorire non solo l'acquisizione di competenze (inter)culturali ma riesce a creare uno spazio neutrale all'interno del quale creare nuovi significati culturali condivisi.<sup>8</sup> Si è notato che tale spazio è simile al "third space" elaborato da Claire Kramsch nel contesto del quale può svilupparsi la "culture of the third kind"; una sorta di cultura negoziata o ibrida nata dalla collaborazione di due individui appartenenti a culture differenti che, attraverso un processo di riflessione e confronto sulle proprie culture, ne definiscono gli aspetti migliori per creare una cultura terza, appartenente non più all'uno o all'altro bensì ad entrambi.<sup>9</sup> Sebbene nel *Companion Volume* si indichino i descrittori relativi al livello linguistico necessario per svolgere tale attività di mediazione, l'avvicinamento dei due poli comporta un necessario cambiamento psicologico; secondo quanto affermano Marisa Cavalli e Daniel Costesi diventa in una certa misura l'altro a cui ci si avvicina.<sup>10</sup> Il processo di mediazione, dunque, da linguistico diventa anche psicologico. Esso, pertanto, favorisce la riqualificazione degli stereotipi in virtù del cambiamento psicologico che avviene nei due interlocutori impegnati nel processo di mediazione.

L'ultimo capitolo è dedicato all'analisi di due manuali di lingua russa *Приглашение в Россию*<sup>11</sup> (volume 1 e volume 2) pubblicato a Mosca nel 2003 e *Давайте!*

---

<sup>7</sup> Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, 2018. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

<sup>8</sup> Cfr. Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> North, B., Picardo, E., *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, 2016. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>

<sup>9</sup> Cfr. Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford university press, 1993. Kramsch, C., *Third culture and language education*. In V. Cook & L. Wei, *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1*, London, Continuum, 2009 pp. 233-254.

<sup>10</sup> Cavalli, M., Coste, D., op. cit. p. 29.

<sup>11</sup> Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003.

*Comunicare in russo*<sup>12</sup> (volume 1 e volume 2) edito nel 2017 a Milano. Nel corso dell'analisi si sono presi in esame i principali temi culturali trattati nei due manuali e le modalità di presentazione di questi ultimi. Inoltre, si è cercato di comprendere il motivo di certe scelte relative, in particolare, alla questione degli stereotipi. Le modalità di presentazione degli aspetti culturali sono piuttosto differenti nei due manuali. In *Давайте!* si propone un percorso induttivo per il quale è compito degli studenti scoprire le norme e le regole culturali attraverso l'osservazione delle vicende della famiglia dei Gromov (scelta per essere protagonista del manuale). *Приглашение в Россию* segue invece un percorso deduttivo, in cui esse sono fornite al parlante in testi esplicativi, nei quali si spiega in maniera esplicita la modalità di comportamento in determinate situazioni. Relativamente agli stereotipi, si è riscontrata la presenza di immagine stereotipate in entrambi i manuali. Si sono rilevati etero stereotipi riguardanti i russi in *Давайте!* e auto stereotipi rispetto al proprio gruppo non è chiaro in *Приглашение в Россию*. Inoltre in *Давайте!*, rivolto specificamente ad un pubblico di italofoni, si riscontrano auto stereotipi. Questo contribuisce, in una certa misura, a confermare la tesi, espressa nel contesto della psicologia sociale, secondo cui gli stereotipi sono fenomeni naturali, in quanto, sebbene in entrambi i manuali sia evidente l'impegno da parte degli autori di non includerne, in alcuni casi, la presenza di stereotipi non riconducibile a specifiche scelte didattiche, sembra pertanto che gli stereotipi appaiano involontariamente e inconsciamente. Tuttavia, in altri casi, l'impiego di stereotipi sembra essere una strategia didattica. Ad esempio il loro utilizzo in specifici punti, ovvero all'inizio dell'unità didattica predisposta alla fase di motivazione, oppure in una fase iniziale dell'apprendimento, che poi prosegue con informazioni sempre più dettagliate e specifiche riguardo gli aspetti culturali del determinato stereotipo, non sembrano scelte casuali. È plausibile pensare che gli autori sfruttino tali stereotipi come conoscenze sulla cultura target già presenti nella mente del discente, da un lato per motivarli, dall'altro per partire da esse costruirne di nuove.

I risultati dell'analisi dei due manuali hanno confermato due delle tesi portanti del presente elaborato; l'impossibilità di eliminare *in toto* gli stereotipi in quanto frutto di

---

Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003.

<sup>12</sup> Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.



una tendenza naturale a categorizzare, e al contempo la possibilità di sfruttarli in maniera positiva per scopi didattici, con l'intento di riqualificarli qualora essi siano di tipo negativo.

## 1. LA COMPETENZA CULTURALE

Nel presente capitolo si tenterà di delineare il concetto di competenza culturale, partendo dalla definizione stessa di cultura. Si cercherà di analizzare lo sviluppo cronologico della nozione di cultura, nella formulazione data sin dall'antica Roma fino all'Ottocento e alla coeva evoluzione degli studi antropologici. Si prenderanno in esame sempre in chiave diacronica le definizioni di cultura, fornite dai più importanti antropologi del XIX e XX secolo tra cui Edward Burnett Tyler, Franz Boas, Émile Durkheim e Clifford Geertz. Si tenterà, inoltre, di approfondire la competenza culturale nell'ambito della glottodidattica, facendo riferimento all'importanza crescente, attribuita alla cultura nell'insegnamento linguistico dallo studioso Robert Lado e nel contesto del ricco e complesso approccio comunicativo.

Inoltre, nella nostra società in cui la globalizzazione è ormai consolidata e il flusso di immigrazione rimane alto e costante, non è più possibile parlare di competenza culturale senza far riferimento alla competenza interculturale. Si farà dunque riferimento all'importanza di sviluppare, accanto alla competenza culturale, quella interculturale poiché, quest'ultima, aggiunge un elemento di riflessione che, oltre a favorire la comunicazione positiva tra culture diverse, permette ai discenti di una lingua di saper comunicare in maniera appropriata ed efficace non solo con persone appartenenti alla cultura della lingua da loro studiata ma anche con persone appartenenti a culture sconosciute.

Infine si cercherà di rispondere a una domanda difficile e ambigua posta dai principali studiosi della glottodidattica quali Paolo Balboni, Michael Byram, Claire Kramsh: "È possibile insegnare la competenza culturale?". Si vedrà che, rispondere non è facile e che i tre autori proporranno metodi diversi basati principalmente sul confronto tra cultura propria e cultura altrà e sulla riflessione, da un lato, sulla cultura studiata, e dall'altro sulla propria.

## 1.1 Il concetto di cultura

Dare una definizione alla parola “cultura” è da sempre oggetto di grande difficoltà e fraintendimenti. Tuttora non viene offerta una singola e univoca definizione che riesca in modo esauriente a rispondere alla questione. Tuttavia, nonostante la difficoltà evidente, è stato necessario nel corso dei secoli almeno provare a trovare una definizione esaustiva e condivisibile di questa parola. Innanzitutto per definire il concetto di cultura gli studiosi delle scienze sociali e dell’antropologia sono partiti dalla sua etimologia. La parola “cultura” deriva dal latino *colere* ovvero coltivare, far crescere, portare a maturazione. Il significato letterale di cultura ha assunto, con il tempo, quello metaforico di crescita, sviluppo della propria persona, venendo in tal modo assimilato al termine *cultus* che indica la coltivazione del proprio animo, l’affinamento interiore teso alla creazione della propria personalità ed individualità.<sup>13</sup>

Questa concezione di cultura, che pone l’accento sull’arricchimento personale, è stata recepita dai filosofi greci e dai latini. Da un lato, infatti, i greci hanno definito la cultura come *paidéia* ovvero la formazione attraverso l’apprendimento delle belle arti e in particolare della retorica, filosofia, arte, musica e poesia. Dall’altro i latini hanno fatto coincidere il termine cultura con il termine *humanitas*, dove per *humanitas* si intende la formazione di tipo umanistico, con esclusione di qualsiasi tipo di attività manuale, tesa a una crescita individuale sempre maggiore per potersi distinguere dalla massa incolta<sup>14</sup>. A partire da queste due visioni molto simili, si è sviluppata la concezione umanistica di cultura, secondo cui la cultura risiede nelle belle arti o, per meglio dire, nelle arti umanistiche ed è completamente slegata dalla vita quotidiana. Di conseguenza, la cultura è concepita come patrimonio dei pochi e assume un carattere elitario, poiché solamente coloro che possono avere accesso a una formazione di tipo umanistico sono considerati uomini di cultura. La concezione umanistica di cultura rimane dominante almeno fino all’Illuminismo con alcuni ampliamenti. Nel medioevo, ad esempio, il termine cultura arriva a comprendere anche lo studio delle lingue e delle scienze mentre durante il Seicento il termine si estende ulteriormente, inglobando: «tutto il patrimonio

---

<sup>13</sup> Cfr. Crespi, I., *Culturale nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, eum edizioni università di macerata, Macerata, 2015, p.16. Williams, R., *Keywords: a vocabulary of culture and society*, Oxford University press, New York, 1976, p. 87.

<sup>14</sup> Crespi, I., op.cit., pp. 16-17.

di conoscenze e di valori formatosi nel corso della storia dell'umanità e che, come tale, è aperto a tutti, costituendo, in quanto deposito della memoria collettiva, una fonte costante di arricchimento dell'esperienza.<sup>15</sup> Con l'Illuminismo, le scoperte geografiche portano gli abitanti del vecchio continente a fare la conoscenza con i cosiddetti selvaggi e con la loro cultura diversa ed esotica. La presa di coscienza da parte del mondo occidentale dell'esistenza di culture profondamente diverse conduce a due diversi esiti riguardanti la concezione di cultura, che possono essere esemplificati sulla base delle tesi di Charles Perrault da un lato, e Johann Gottfried von Herder dall'altro.<sup>16</sup> Perrault in *Parallèle des anciens et des modernes* dichiara che esistono culture migliori di altre e designa come migliore la cultura europea, assimilando in tal modo il concetto di cultura a quello di civiltà, in quella che è definita visione unilineare.<sup>17</sup> Per civiltà Perrault intende la civilizzazione, ovvero l'avere condizioni di vita materiali e sociali più evolute. Infatti, secondo questa visione, ogni popolo passa attraverso diversi stadi di progresso, chi si trova negli stadi di progresso più avanzati come l'Europa è superiore ai popoli che non hanno ancora superato queste fasi, trovandosi ancora agli stadi primitivi, e che per questo sono definiti selvaggi. Questa concezione di cultura inoltre è definita "universalistica" poiché: «eleva senza batter ciglio la propria concezione del mondo a criterio universale dell'umanità.»<sup>18</sup> Si contrappone alla visione universalistica di cultura il filosofo Johann Gottfried von Herder, affermando: « Il solo pensiero della superiorità della cultura europea è un palese insulto alla maestosità della natura.»<sup>19</sup> Lui, al contrario, promuove una visione relativistica di cultura, dove ciascuna cultura è considerata valida e coerente, degna di esistere e di essere considerata al pari di tutte le altre: «È necessario, nell'ottica di una decisiva innovazione, parlare di "culture" al plurale: le specifiche e molteplici culture di nazioni differenti e periodi differenti.»<sup>20</sup> Grazie al contributo di Herder e allo sviluppo nell'Ottocento di scienze sociali, quali antropologia e sociologia, si passa da una concezione umanistico-classica e universalistica di cultura ad una concezione socio-antropologia e relativistica. Per anni

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 18.

<sup>16</sup> Perrault, C., *Parallèle des anciens et des modernes*, Chez la veuve de J.B. Coignard, 1692. Herder, J.G. *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, a cura di Valerio Verra, Bologna, Zanichelli, 1971.

<sup>17</sup> Crespi, I., op. cit., p. 19

<sup>18</sup> Ivi, p. 117.

<sup>19</sup> Herder, J. G. *Ideas on the Philosophy of the History of Mankind*, 1784 in Williams, R., op.cit., p.89. Traduzione mia.

<sup>20</sup> Ibidem.

le scienze antropologiche si sono fondate sulla definizione scientifica di cultura data da Edward Tyler,<sup>21</sup> che definisce la cultura come: «that complex whole which include knowledge, belief, art, morals, law, custom and other capabilities and habits acquired by man as a member of society»<sup>22</sup>

Includendo nel concetto di cultura anche le credenze, la morale, il costume e qualsiasi capacità dell'essere umano, Tyler slega il concetto di cultura da una dimensione esclusivamente intellettuale.<sup>23</sup> La cultura diventa in questo modo da un lato arte, intelletto, ma vi si aggiunge un'altra componente fino ad allora esclusa, ovvero l'esperienza della vita quotidiana. La cultura diventa dunque ciò che gli individui pensano, ciò che fanno e ciò che producono.<sup>24</sup> Al contempo si perde l'aurea elitaria; la cultura non appartiene solo ai colti in grado di accedere all'istruzione, come nella concezione umanistica, o all'Europa, come nella concezione universalista ma diventa patrimonio di tutti proprio perché acquisita nel momento in cui si nasce in una determinata società.

Mentre Tyler con la sua definizione supera il concetto umanistico di cultura legato alla sfera intellettuale, è con la definizione del padre dell'antropologia americana Franz Boas<sup>25</sup> che si supera il concetto universalistico e si passa a quello relativistico. Boas definisce ogni cultura come «unica e specifica, in cui la totalità e la complessità dei fattori che la caratterizzavano la rendeva esclusiva.»<sup>26</sup> Con la definizione di Boas si toglie il primato alla cultura europea e si sancisce il riconoscimento della pari dignità di tutte le culture. In sostanza, si inizia, almeno per quanto riguarda le scienze antropologiche, a concepire la cultura differente semplicemente come differente e non come gerarchicamente inferiore.

---

<sup>21</sup> Sir Edward Burnett Tyler fu un antropologo ed etnologo britannico. È considerato insieme a Morgan il fondatore dell'antropologia moderna. Si veda Enciclopedia Treccani consultabile al sito: <http://www.treccani.it/enciclopedia/sir-edward-burnett-tylor/>

<sup>22</sup> Tyler, E. B., *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Pjilosophy, Religion, Language, Art, and Custom*, London, J. Murray, 1870, p. 1.

<sup>23</sup> Crespi, I., op. cit., p. 30-31.

<sup>24</sup>Ibidem.

<sup>25</sup> Franz Boas nacque in Germania e fu un etnologo e antropologo. Stabilitosi in America, fondò insieme ad altri studiosi l'American anthropological society nel 1902. Si veda Enciclopedia Treccani consultabile al sito: <http://www.treccani.it/enciclopedia/franz-boas>

<sup>26</sup>Cuche, D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, il Mulino, 2006 in Crespi, I., op. cit., p. 33.

Un'altra definizione di cultura viene proposta dall'antropologo e sociologo Émile Durkheim<sup>27</sup>: «una produzione collettiva che ha il compito di fondare la coesione e il consenso sociale, stabilendo un sistema di controllo, sostenuto da sanzioni e ricompense, che orienterà [...] l'agire degli individui, limitando i loro desideri e indicando le finalità concrete che essi devono perseguire.»<sup>28</sup> Come sostiene Crespi, se si considera la cultura secondo l'accezione di Durkheim, essa può essere paragonata a una «bussola per il giusto orientamento degli individui, poiché crea quei concetti [...] che aiutano l'individuo a orientarsi in ogni situazione.»<sup>29</sup> In sostanza, la cultura per Durkheim può essere definita come l'insieme di norme create da una determinata società che servono all'individuo per vivere serenamente in quella data società.

Anche Clifford Geertz<sup>30</sup> nel corso della sua carriera darà una sua definizione di cultura. Secondo l'antropologo la cultura è: «una struttura di significati trasmessa storicamente, incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche, per mezzo della quale gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita»<sup>31</sup> e aggiunge: «la cultura di un popolo è un insieme di testi e quindi va letta come una sorta di “documento agito”, cioè una rete di significati “depositata” non tanto nelle strutture quanto negli attori e nelle pratiche sociali»<sup>32</sup> Da questa definizione di cultura si evincono due importanti elementi che Geertz vuole sottolineare. In primo luogo, la natura simbolica della cultura. Egli la definisce, infatti, come insieme di simboli, la assimila a un insieme di testi; quello che fa Geertz sostanzialmente è legare strettamente cultura e linguaggio. Quest'ultimo, sostiene Crespi, permette la socializzazione poiché: «è la forma di mediazione simbolica universale, grazie al quale si formano tutti i significati.»<sup>33</sup> La cultura è quindi il “linguaggio” grazie al quale gli uomini socializzano e in quanto tale non è già dato o preconstituito ma viene creato attraverso un processo dinamico.

---

<sup>27</sup> Émile Durkheim fu un sociologo francese. È considerato uno dei fondatori della sociologia. Si veda Enciclopedia Treccani consultabile al sito: <http://www.treccani.it/enciclopedia/emile-durkheim/>

<sup>28</sup> Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1893 in Crespi, I., op. cit., p. 23.

<sup>29</sup> Crespi, I., op. cit., p.24.

<sup>30</sup> Clifford James Geertz noto antropologo statunitense, nacque a S. Francisco nel 1926. Condusse ricerche etnografiche a Giava, Bali e in Marocco. Si veda Enciclopedia Treccani consultabile al sito: <http://www.treccani.it/enciclopedia/clifford-james-geertz/>

<sup>31</sup> Geertz, C., *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books, 1973 in Crespi, I., op. cit., p. 45.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Crespi, I., op. cit., p.45.

Una definizione di cultura simile a quella di Durkheim e Geertz è data da Clyde Kluckhohn<sup>34</sup> che, come Durkheim, sostiene la visione di cultura come bussola che regola l'agire umano all'interno della società e accetta la visione di Geertz di cultura come linguaggio attraverso cui si socializza.<sup>35</sup> Kluckhohn, infatti, definisce la cultura come:

Sistema interdipendente basato su premesse e categorie collegate come gli anelli di una catena [...]. È il sapere del gruppo immagazzinato (in ricordi di uomini, in libri e oggetti) per il futuro [...] La cultura umana senza linguaggio è inimmaginabile. [...] ogni cultura è intesa a perpetuare il gruppo e la sua compattezza, a rispondere alle esigenze degli individui per un regolato sistema di vita e per la soddisfazione di necessità biologiche<sup>36</sup>

Sebbene Kluckhohn non identifichi la cultura con il linguaggio come fa invece Geertz, sostiene comunque l'importanza del linguaggio come mezzo primario per la diffusione e la perpetuazione della cultura di una data società. Quando poi Kluckhohn sostiene che la cultura è «un mezzo per rispondere alle esigenze degli individui per un regolato sistema di vita.»<sup>37</sup> Si leggono gli echi di Durkheim e della sua visione di cultura come insieme di norme per vivere in modo pacifico e sereno in una data società. L'elemento innovativo di questa definizione è il fatto che la cultura venga vista come risposta alla necessità di soddisfare i bisogni biologici, quindi non più solo come ciò che gli uomini pensano, fanno e producono, i tre elementi della cultura individuati da Tylor,<sup>38</sup> ma anche come il modo in cui gli uomini rispondono ai bisogni biologici come mangiare, dormire ecc.

Accanto a queste definizioni di cultura ne compare poi una più tarda risalente al 1982 fatta durante la conferenza mondiale sulle politiche culturali in cui si legge che la cultura rappresenta e contiene «l'insieme dei tratti distintivi, spirituali e materiali, intellettuali ed affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale, che ricomprende, oltre alle arti e alle lettere i sistemi di vita, i diritti fondamentali della

---

<sup>34</sup> Clyde Kluckhohn nacque negli stati uniti nel 1905 e fu etnologo e antropologo. Si veda Enciclopedia Treccani consultabile al sito: <http://www.treccani.it/enciclopedia/clyde-kluckhohn>

<sup>35</sup> Crespi, I., op. cit., pp. 47-48.

<sup>36</sup> Kluckhohn, C., *The Relation of Anthropology to Modern Life*, Tucson, Arizona University Press, 1949 in Crespi, I., op. cit., p. 47.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Crespi, I., op. cit., pp. 31-32, 47-48.

persona umana, i sistemi di valore, le tradizioni e le credenze.»<sup>39</sup> Rispetto alle definizioni precedenti si sottolinea qui la componente affettiva della cultura, che manca invece nelle definizioni viste sino ad ora, ma che in realtà è centrale ed entra in gioco soprattutto con lo sviluppo della società globalizzata in cui più culture si trovano a coesistere.

Come si è potuto vedere, nel corso dei secoli è cambiata la concezione di cultura e, alle numerose definizioni che gli antropologi hanno dato, si aggiunge sempre qualcosa e si perde qualcos'altro. Ognuna delle definizioni è valida ma allo stesso tempo non riesce a racchiudere tutte le sfaccettature della parola cultura, la stessa Crespi in *Culturale nella società multiculturale: riflessioni sociologiche* sostiene del resto che «il concetto di cultura è altamente flessibile e impreciso nel panorama della scienza antropologica»<sup>40</sup> Sembra dunque lecito chiedersi se sia possibile definire la parola cultura attraverso una definizione di poche righe.

Alla luce di quanto detto sinora, sembra poco plausibile. Probabilmente anche mettendo insieme tutte le definizioni analizzate si arriverebbe comunque a qualcosa di incompleto. Tuttavia, nonostante la loro incompletezza, ciascuna delle definizioni apre delle finestre che ci permettono di capire meglio cosa si intende, e cosa si deve intendere, quando si usa la parola cultura. Le due più grandi innovazioni nella concezione di cultura, consolidate con lo sviluppo delle scienze antropologiche, mostrano in primo luogo come la cultura venga finalmente slegata dalla sfera intellettuale e collegata alla sfera del quotidiano. Cultura non è solo l'arte alta, come la letteratura, la poesia, la pittura ma anche i modi, le azioni della vita quotidiana svolte al fine di soddisfare bisogni biologici come mangiare, dormire, procreare. Secondariamente si smette di parlare di cultura al singolare ma si parla piuttosto di culture al plurale, con la volontà di sancire la dignità di esistere di ogni cultura e la sua uguaglianza (nella diversità) rispetto alle altre culture. La cultura è anche un codice, un insieme di simboli, un linguaggio che permette la socializzazione, non è quindi data e immutabile ma creata. Tuttavia, oltre ad essere un elemento che permette la socializzazione, intesa come creazione di una società, essa può essere considerata come un insieme di regole create dalla società stessa, che permettono di vivere in una

---

<sup>39</sup> Raccomandazione n. 27 della *Conferenza mondiale sulle politiche culturali*, Messico, 1982 in Crespi, I., op. cit., p. 110.

<sup>40</sup> Crespi, I., op. cit., p. 103.



comunità in modo pacifica e serena. La cultura è però anche emozione e come qualsiasi cosa creata diventa preziosa per l'uomo. Se da un lato ciò è estremamente positivo, dall'altro può avere effetti negativi quando ci si confronta con le culture altre, come si vedrà nei capitoli a seguire.

## 1.2 L'insegnamento della cultura e la nozione di competenza culturale nel contesto dell'approccio comunicativo

In ambito glottodidattico la cultura inizia ad acquisire importanza grazie a Robert Lado che, negli anni Cinquanta e Sessanta, afferma: «non è possibile insegnare bene una lingua se non si colgono i suoi contenuti culturali; non vi è insomma vero apprendimento della lingua senza comprensione dei modelli e dei valori della cultura di cui essa è parte.»<sup>41</sup> Egli aggiunge, richiamandosi all'esempio dello spagnolo, «se riusciamo ad insegnare il sistema di suoni e le strutture grammaticali dello spagnolo lo studente potrà certamente articolare suoni spagnoli, ma non parlerà lo spagnolo; potrà insomma intendere suoni spagnoli senza capirli nel loro autentico significato.»<sup>42</sup> La cultura, dunque, assume un ruolo centrale nell'insegnamento linguistico proprio perché essa «non si sviluppa nel vuoto [...] è una componente della cultura e allo stesso tempo è il sistema principale per mezzo del quale si esprimono le altre componenti.»<sup>43</sup> Con lo sviluppo dell'approccio comunicativo e l'enunciazione della nozione di competenza comunicativa di Dell Hymes del 1972, la cultura da elemento puramente situazionale e contestuale, diventa problema comunicativo, in virtù della sua capacità di caratterizzare la forma e la natura della comunicazione e di modificarle.<sup>44</sup> Prima di affrontare il ruolo della cultura nel processo di insegnamento-apprendimento, ci sembra necessario pertanto prendere in esame le caratteristiche dell'approccio comunicativo.

---

<sup>41</sup> Lado, R. op. cit., p. 183.

<sup>42</sup> Ivi, p. 184.

<sup>43</sup> Ivi, p. 33.

<sup>44</sup> Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, pp. 23-24, 145-146.

Esso si sviluppa tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, grazie a studi portati avanti in diversi ambiti, come ad esempio la pragmalinguistica e la sociolinguistica, e viene definito innovativo rispetto agli approcci tradizionali precedenti quali, ad esempio, l'approccio strutturalista e formalistico. Mentre, infatti, quest'ultimo si focalizza sul come è fatta la lingua, cioè sulle regole fonologiche, morfologiche e sintattiche, l'approccio strutturalista si orienta sulle microstrutture della lingua. Nell'approccio comunicativo, invece, il focus è su cosa si fa con la lingua, su quale sia il suo reale scopo, ed in questo caso la lingua viene vista come strumento di azione sociale.<sup>45</sup>

L'obbiettivo torna a essere la comunicazione, che nell'approccio proposto da Dell Hymes, crea la nozione di competenza comunicativa a partire dalla nozione chomskiana di competenza, ovvero un insieme di regole presente nella mente del parlante che permette di creare un numero infinito di frasi correttamente formate.<sup>46</sup> La competenza comunicativa include la competenza linguistica, quella extralinguistica, quella socio-pragmatica e (inter)culturale e si definisce come «la capacità di usare tutti i codici, verbali e non per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo.»<sup>47</sup> Per poter comunicare in una lingua straniera dunque non basta solamente conoscere fonologia, morfologia, sintassi e lessico di una lingua, possedere cioè solo la competenza linguistica, ma sono fondamentali gli elementi extralinguistici, quali la competenza cinesica, ovvero la capacità di comprendere e produrre gesti, espressioni facciali e atteggiamenti del corpo; la competenza prossemica; che incarna la capacità di gestire in modo adeguato la distanza interpersonale, competenza vestemica e oggettemica, ovvero la capacità di riconoscere il valore comunicativo del vestiario e degli oggetti. Alla competenza culturale si potrebbe anche ricondurre quella extralinguistica, secondo la tesi di Marcel Mauss. L'antropologo francese in *Sociology and psychology: essays* utilizza il termine “tecnica” per definire le azioni compiute fisicamente, come ad esempio dormire, stare seduti, camminare. Secondo Mauss queste tecniche di utilizzo del proprio corpo sono insegnate, imparate e acquisite da ogni

---

<sup>45</sup> Cfr. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, pp. 10-13, 20-28. Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford university press, 1993, p. 240.

<sup>46</sup> Cfr. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, pp. 23-27. Balboni, P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Guerra; Welland: Soleil, 1999, pp. 17, 20. Balboni P. E. Balboni, P., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015, pp. 21-22.

<sup>47</sup> Balboni, P. E., *Dizionario di glottodidattica*, 1999, p. 20.

membro di una cultura, per questo secondo lui la cultura è «embodied», ovvero incorporata all'interno di ciascun essere umano.<sup>48</sup> Alla luce di questo si possono considerare tutte le forme di comunicazione extralinguistica come culturalmente determinate e quindi ricondurre anche la competenza extralinguistica all'interno di quella culturale.

Paolo Balboni definisce la competenza culturale come «la capacità di comunicare in maniera appropriata alla scena culturale al cui interno si realizza l'evento comunicativo.»<sup>49</sup> Si intende quindi la capacità dell'apprendente di comprendere e utilizzare la lingua in rapporto alla cultura della lingua stessa e l'abilità di comprendere come la usano i nativi. Ciò non implica, come fa giustamente notare Lado, la «necessità di apprendere ed agire come un nativo»<sup>50</sup> ma impone la necessità di capire perché il nativo agisce in un certo modo e capire l'interpretazione che il nativo darà del modo di agire dell'apprendente.<sup>51</sup> L'appropriatezza gioca, in questo caso, un ruolo fondamentale nella definizione, poiché nell'ambito dell'approccio comunicativo comunicare in maniera appropriata è «un obiettivo glottodidattico primario, perché l'errore socio-culturale è tale da compromettere l'efficacia della comunicazione per quanto corretta essa possa essere dal punto di vista linguistico.»<sup>52</sup> Balboni, infatti, sostiene che errori di tipo culturale legati all'aspetto sociolinguistico, come ad esempio la scelta di un pronome personale sbagliato o errori di tipo extralinguistico legati alla cinesica, alla prossemica, alla vestemica e oggettemica possono compromettere la comunicazione in maniera irreparabile, più di quanto possa fare una frase in cui, per errore puramente linguistico, soggetto e verbo non concordano. Un esempio efficace, richiamandosi all'ambito della cinesica, si ottiene nella cultura russa. Come noto, prima di entrare in casa propria o altrui si tolgono le scarpe e si indossano ciabatte pulite per evitare di sporcare la casa, non farlo potrebbe essere visto dal padrone di casa come mancanza di risetto. Possiamo immaginare, inoltre, l'imbarazzo che si verrebbe a creare se nel dare i tre baci consueti per salutarsi, iniziando dal lato sbagliato. Oppure gesto ancor più grave, legato all'oggettemica, potrebbe essere regalare un numero pari di fiori, quando,

---

<sup>48</sup> Mauss, M., *Sociology and psychology : essays*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979, pp. 97-135.

<sup>49</sup> Balboni, P. E., op. cit., 1999, p. 24.

<sup>50</sup> Lado, R., *Language Teaching. A scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 35.

<sup>51</sup> Lado, R., op. cit. p. 35-36.

<sup>52</sup> Balboni, P. E., op. cit., 1999 p. 6.

si sa, in Russia i fiori in numero pari si portano sulle tombe dei defunti, inducendo a interpretare l'omaggio addirittura come augurio di morte.<sup>53</sup>

È questo il motivo per cui l'elemento culturale diventa così importante nell'ottica dell'approccio comunicativo, obiettivo primario della quale è la realizzazione di una comunicazione efficace. Mentre l'errore meramente linguistico risulta facilmente perdonabile, un errore di tipo culturale può essere catastrofico, tanto da incrinare i rapporti con l'interlocutore, soprattutto se la comunicazione ha luogo in contesto professionale con propri partner internazionali. Il dibattito scientifico, anche nelle sue applicazioni didattiche, ancora oggi vivace, è nato spontaneamente sulla scorta delle difficoltà dimostrate da parlanti nativi, con un proprio background culturale ben delineato, nell'acquisizione di una lingua e cultura straniera.<sup>54</sup> La studiosa Claire Kramsch riporta, per esempio, un episodio accaduto in una classe di inglese frequentata da una studentessa giapponese. La giovane, racconta il docente, si inchina spesso al suo professore degli Stati Uniti. Nel tentativo di insegnarle la norma socioculturale americana, egli la informa che in America non ci si inchina per salutare le persone, la risposta della ragazza giapponese è la seguente: «I know Americans don't bow but that's my culture, and if I don't do that, I'm not being respectful and I won't be a good person.»<sup>55</sup> Il dibattito che ne scaturisce è dunque se l'insegnante di lingua debba fare il possibile affinché i suoi studenti assimilino i modelli culturali della lingua target e li facciano propri, comportandosi secondo tali modelli nell'interazione con persone di quella cultura o se non sia più opportuno semplicemente informare gli studenti di determinati modelli culturali e lasciare a loro la libertà di utilizzarli o meno. Claire Kramsch si pone tale domanda:

Should we ask students to try as hard as they can to be someone else, to plagiarize as well as they can all sort of linguistic and behavioural patterns from observed authentic materials (even to

---

<sup>53</sup> Cfr. Balboni, P. E., *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2015, pp. 129-135, 145- 155. Balboni, P., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 39-131.

<sup>54</sup> Cfr. Alred, G., Byram, M., Fleming, M., *Intercultural experience and education*, Multilingual Matters, 2002, pp. 59-63, Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp.10-11. Byram, M., Morgan, C., *Teaching-and-learning language-and-culture*, Cleveland, Philadelphia Multilingual Matters, 1994, p. 43. Ek, J. A., *Objectives for foreign language learning*, Council of Europe, 1986. Kramsch, C., op. cit., p. 42-46. Lado, R., op. cit. p. 35-40. Saville-Troike, M., Cultural maintenance and vanishing Englishes. In Kramsch and McConell-Ginet. *Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, Heath, 1992.

<sup>55</sup> Kramsch, C., op. cit., p. 44.

the point of caricature) [because it] is the best way to feel and understand culture. Or should we [...] strongly recommend, separate knowledge about the culture and experience of the culture?<sup>56</sup>

La domanda posta dalla studiosa ci suggerisce un'auspicata e auspicabile separazione tra ciò che qui viene chiamato "competence", ovvero competenza intesa come conoscenza della cultura altra, e "performance", considerata come messa in atto di modelli culturali della cultura altra. La sua posizione favorisce una maggiore tolleranza e non induce alla costrizione dell'apprendente verso le posizioni dei parlanti nativi. Anche Robert Lado, espressosi molti anni prima di Claire Kramsch, ritiene che non si debba necessariamente adeguarsi ai comportamenti dei nativi, ma è essenziale conoscere la loro cultura per capire e interpretare le ragioni delle azioni di entrambi<sup>57</sup>. In questo modo, la mancata aderenza al modello culturale dei nativi, sarà esito di una presa di posizione ragionata e consapevole, e pertanto accettabile. Il comportamento diverso rispetto allo standard della cultura straniera, non sarà, molto probabilmente, considerato dal nativo come un errore e non comprometterà la comunicazione, poiché la decisione presa dall'apprendente della lingua straniera di non utilizzare un modello di comportamento della cultura target, sarà una decisione presa, conoscendo la reazione del suo interlocutore. Riprendendo l'esempio sopra esposto, la ragazza giapponese è cosciente del fatto che in America non ci si inchina, ma anche che tale gesto, non comporta una mancanza di rispetto nei confronti del proprio interlocutore e ha deciso in libertà di inchinarsi poiché ciò la fa sentire meglio e più a suo agio. È molto probabile, secondo Kramsch, che se l'inchino negli Stati Uniti fosse considerato una forma di mancanza di rispetto e lei ne fosse stata cosciente poiché culturalmente competente, l'inchino non avrebbe avuto luogo, e lei avrebbe sacrificato la sua norma culturale in favore della norma culturale del suo interlocutore.

Di diversa opinione sono altri autori, tra cui Jan Ate Ek<sup>58</sup>, il quale sostiene la necessità dell'apprendente di imitare il madrelingua e di agire come fosse il suo specchio. Secondo Ek non solo lo studente deve produrre enunciati in base al «significato che il madrelingua avrebbe di norma dato ad quegli enunciati»<sup>59</sup>, ma deve anche comportarsi come lui, agire imitando il madrelingua, modello per eccellenza, invece che agire in

---

<sup>56</sup> Ivi, p. 181.

<sup>57</sup> Lado, R., op. cit. p. 35-36.

<sup>58</sup> Ek, J. A., *Objectives for foreign language learning*, Council of Europe, 1986.

<sup>59</sup> Ek, J. A., op. cit. in Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, p. 11. Traduzione mia.

maniera appropriata tenendo però conto del proprio bagaglio culturale.<sup>60</sup> Byram, esprime posizioni critiche verso le dichiarazioni di Ek e in linea con quelle di Kramsch e Lado, cita i motivi per cui, egli crede, è sbagliato utilizzare il madrelingua come modello. In primo luogo il madrelingua è un modello irraggiungibile, è stato infatti dimostrato che addirittura pochissimi bilingui hanno una padronanza perfetta di entrambe le lingue e le culture da loro conosciute, risulta pertanto paradossale che le possa avere un apprendente. Secondariamente si può dar adito a casi di «schizofrenia linguistica», secondo il termine suggerito da Byram. Lo studente che utilizza il madrelingua come modello diventa schizofrenico poiché abbandona la propria cultura per acquisire «la competenza socioculturale del nativo, e una nuova identità socioculturale»<sup>61</sup> per essere accettato da coloro che parlano nella lingua da lui studiata. Lo scopo però da raggiungere non è questo, allo studente non è richiesto di «mettere da parte il proprio bagaglio culturale»<sup>62</sup> ma è di saper comunicare in maniera appropriata, nel senso che la glottodidattica dà al termine, senza necessariamente adottare i modelli culturali altrui.

Alla luce di tutte queste considerazioni, nonostante il dibattito esistente, sembra sufficiente che l'insegnante insegni gli aspetti culturali, che faccia cioè notare determinati modelli comportamentali e che renda consapevoli gli studenti delle possibili conseguenze, tuttavia deve essere lasciata agli studenti la libertà di adottare o meno determinate norme culturali nell'interazione con i nativi poiché se gli studenti sono culturalmente competenti, saranno anche in grado di comportarsi in maniera appropriata. In questo senso gli studenti di lingua dovrebbero essere portati dall'insegnante ad assumere quella che in antropologia viene definita prospettiva "emica", ovvero il modo in cui gli appartenenti a una determinata cultura ne intendono le concezioni e le manifestazioni, prospettiva che si contrappone a quella "etica", intesa come l'atteggiamento e le valutazioni di chi osserva la cultura dall'esterno senza avere la possibilità di penetrarvi e capirla a fondo.<sup>63</sup> Se l'insegnante di lingua riuscisse a far sviluppare una competenza culturale di tipo emico, sparirebbe la necessità di dibattere

---

<sup>60</sup> Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp.10-11.

<sup>61</sup> Ivi, p. 12.

<sup>62</sup> Byram, M., Morgan, C., *Teaching-and-learning language-and-culture*, Cleveland, Philadelphia Multilingual Matters, 1994, p. 43. Traduzione mia.

<sup>63</sup> *Enciclopedia treccani*, consultabile al sito: [http://www.treccani.it/enciclopedia/antropologia-culturale-u00a0\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antropologia-culturale-u00a0_%28Enciclopedia-Italiana%29/)

sulla questione della necessità di imitare i modelli culturali della lingua studiata, poiché la conoscenza emica della cultura sarebbe sufficiente a evitare gli errori. Infatti, gli studenti, essendo in grado di interpretare la cultura dall'interno come i nativi, saranno anche capaci di comunicare in maniera appropriata con i propri interlocutori pur non imitando necessariamente i modelli culturali degli interlocutori stessi.

Abbiamo sino ad ora spiegato l'importanza della cultura nell'ottica dell'approccio comunicativo e preso in esame il dibattito, basato sulla necessità di separare la nozione di *competence* da quella di *performance*. Abbiamo poi dato una definizione di competenza culturale, caldeggiando lo sviluppo di una competenza culturale di tipo "emico" in modo da evitare il dibattito sulla necessità o meno di agire imitando gli standard culturali della cultura studiata. Cercheremo nel prossimo capitolo di delineare la competenza interculturale, sottolineando come, nella società globalizzata, essa debba andare di pari passo a quella culturale nell'insegnamento ed apprendimento linguistico.

### 1.3 Dalla competenza culturale alla competenza interculturale.

Nel discutere e definire cosa si intende per competenza culturale non si può prescindere dal parlare di competenza interculturale. La necessità di introdurre il concetto di competenza interculturale nasce in glottodidattica negli anni Novanta come risultato di due eventi fondamentali; uno di tipo storico e socio-economico ovvero il consolidamento della globalizzazione e il secondo di tipo accademico-scientifico ovvero l'attenzione maggiore per gli studi di comunicazione interculturale.<sup>64</sup>

La globalizzazione e il suo consolidamento hanno portato, infatti, a una trasformazione della società contemporanea rispetto alle società pre-globalizzata in cui la cultura era strettamente legata al concetto di nazione. Questa trasformazione, dovuta a tre fattori principali, l'emigrazione sempre più frequente, la grande mobilità e la nascita di nuove realtà nazionali e sovranazionali, fa sì che «forme culturali diverse, anche contrapposte

---

<sup>64</sup> Cfr. Balboni, P. E., op. cit., 1999, p. 5., Crespi, I., op.cit., p. 60., Kramsch, C., *Culture in foreign language teaching*, "Iranian Journal of Language Teaching Research, 2013, 1, 1, 2013, p. 69.

tra loro, siano compresenti in uno stesso contesto sociale.»<sup>65</sup> Nasce dunque la necessità di introdurre il termine multiculturalismo secondo cui: «in una società in cui sono presenti più culture e comunità, per la sopravvivenza e per la stabilità di questa forma sociale, è indispensabile che la convivenza sia regolata da un reciproco rispetto senza che vi sia un'assimilazione, diretta o indiretta, alla cultura e al gruppo dominante.»<sup>66</sup>

Ben presto però questo tipo di concezione inizia a risultare limitata, poiché, sebbene il multiculturalismo si fondi sulla pari dignità di tutte le culture e sul loro reciproco rispetto, non impone esplicitamente ai nativi di essere attivi nel costruire una società in cui le culture convivano pacificamente, ma si limita a chiedere di tollerarle. Questa passività è in seguito superata grazie all'introduzione del concetto di interculturalismo, che prevede un ruolo attivo dell'individuo, che deve essere in grado di comparare «disuguali idee e valori differenti, provenienti, appunto, dalle varie culture»<sup>67</sup> in modo da «sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo.»<sup>68</sup> Secondo questa prospettiva non è sufficiente l'accettazione e la tolleranza della cultura altrà ma c'è bisogno di una continua ricerca e rinegoziazione di valori culturali, bisogna essere in grado di uscire dai propri confini culturali entrare in quelli dell'altro per poi «*tornare* nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggiore consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività.»<sup>69</sup>

In seguito a questi mutamenti si sono sviluppati molti studi sulla comunicazione interculturale, con la quale si intende « la comunicazione interpersonale eterofila tra individui che appartengono a (e rappresentano) differenti culture, in relazione a un obiettivo»<sup>70</sup> con lo scopo di accrescere il dialogo e la cooperazione tra membri di culture diverse all'interno del panorama globale.<sup>71</sup>

Sulla scia di questi mutamenti si è resa necessaria, anche in ambito glottodidattico, l'introduzione del concetto di competenza (comunicativa) interculturale, accanto a

---

<sup>65</sup> Crespi, I., op.cit., p. 60.

<sup>66</sup> Ivi, p. 99.

<sup>67</sup> Ivi, p. 120.

<sup>68</sup> Pinto Minerva, F., *L'interculturalità*, Roma-Bari, Laterza, 2004 in Crespi, I., op.cit., p. 120.

<sup>69</sup> Ivi, p. 123.

<sup>70</sup> Giaccardi, C., *La comunicazione interculturale*, Bologna, il Mulino, 2004 in Crespi, I., op.cit., p. 122.

<sup>71</sup> Kramsch, C., op.cit., 2013, p. 69.



quello di competenza culturale, nel *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment* (CEFR).<sup>72</sup>

Se da un lato per competenza culturale si intende «la capacità di comunicare in maniera appropriata alla scena culturale al cui interno si realizza l'evento comunicativo»<sup>73</sup> per competenza interculturale si intende «la capacità di agire in eventi comunicativi interculturali.»<sup>74</sup> Byram definisce gli eventi comunicativi interculturali, facendo riferimento alla comunicazione che avviene tra esponenti di più culture diverse e in particolare tra :

- Individui provenienti da nazioni e culture diverse dove uno dei membri è un madrelingua della lingua utilizzata.
- Individui provenienti da nazioni e culture diverse dove la lingua utilizzata è la lingua franca.
- Individui della stessa nazione ma di lingue differenti dove uno dei partecipanti è madrelingua della lingua utilizzata.<sup>75</sup>

La grande differenza rispetto alla competenza culturale si racchiude principalmente nell'obiettivo della competenza interculturale, tesa a far sviluppare negli apprendenti di lingua delle abilità che permettano loro di essere sempre in grado di comunicare in maniera efficace in qualsiasi contesto culturale, a prescindere dal fatto che essi conoscano o meno la cultura con cui si trovano a interagire. Lo studente deve essere dunque un «intercultural speaker»<sup>76</sup> ovvero «colui che conosce una o preferibilmente più culture ed identità sociali ed ha la capacità di scoprire e relazionarsi con persone provenienti da contesti diversi di cui egli non ha studiato la cultura in maniera diretta.»<sup>77</sup> Questo significa che, attraverso lo studio e l'acquisizione della competenza culturale, ovvero dello studio di una specifica cultura corrispondente alla lingua studiata, lo studente acquisisce delle abilità che gli permettono di essere in grado di relativizzare e applicare le abilità sviluppate anche nell'interazione con individui appartenenti a culture

---

<sup>72</sup> Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University press, 2001, pp. 103-107. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

<sup>73</sup> Balboni, P. E., op. cit., 1999, p. 24

<sup>74</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 23.

<sup>75</sup> Byram, M., op. cit., 1997, pp. 22-23.

<sup>76</sup> Byram, M., Fleming, M., *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 9.

<sup>77</sup> *Ibidem*, traduzione mia.

che egli non ha avuto modo di studiare direttamente, divenendo in tal modo competente a livello interculturale. L'apprendente deve essere messo nella condizione di essere un ricercatore indipendente come fa giustamente notare Byram. Un concetto fondamentale che sottolineano lo stesso Byram ma anche Lado, Kramersch, Balboni, Jing e Cortazzi<sup>78</sup> è l'importanza della riflessione sulla propria cultura. Secondo questi autori per poter essere dei buoni *intercultural speakers* è necessario guardarsi dentro, riflettere sulla propria cultura e su tutto ciò che si dà per scontato, che si considera naturale ma che naturale non è, e di conseguenza capire che tutti gli individui possiedono dei filtri culturali che limitano la loro visione del mondo. In sostanza, bisogna fare uno sforzo cognitivo e sentirsi dei "turisti" alla scoperta della propria cultura, seguendo il seguente principio: «non è possibile insegnare [e imparare] qualcosa di straniero finché ciò che ci è familiare non diventa per noi straniero.»<sup>79</sup> Lo studente deve quindi sapersi vedere da lontano, staccarsi da se stesso e osservarsi dall'esterno come se stesse osservando qualcosa a lui estraneo. Solo partendo da questo presupposto di base, investigare la propria cultura e capirne il funzionamento, è possibile diventare dei comunicatori competenti nella società globalizzata. Questo tipo di sforzo consente allo studente di evitare una categorizzazione affrettata dell'altro dovuta alla percezione dei propri valori culturali come universali. Grazie alla riflessione sulla propria cultura, gli sarà possibile confrontarla con l'altra o le altre e valutarne gli aspetti positivi e quelli negativi, gli sarà possibile metterla in discussione e scoprire che nonostante l'attaccamento affettivo essa non è la migliore e non rappresenta l'universale da seguire. Questa capacità critica permette, nella società globalizzata, di essere un individuo interculturale in grado di costruire attivamente ponti tra culture.<sup>80</sup> Partendo da questo presupposto, Kramersch sviluppa il concetto di "Culture of the third kind". Secondo l'autrice la riflessione sulla propria cultura e il confronto con quella altrui permettono allo studente di lingua di creare dei significati propri «senza essere ostaggio dei significati della propria cultura o

---

<sup>78</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 133-143. Byram, M., Fleming, M., op.cit. pp. 1-15. Byram, M., Morgan, C., po. cit., 1994, pp. 14-16. Cortazzi, M., Jin, L., *The culture the learner brings: a bridge or a barrier?* in Byram, M., Fleming, M., op.cit. pp. 98-118, Kramersch, C., op.cit., 1993, pp. 234-259, Lado, R., op.cit., pp.

<sup>79</sup> Hunfel, H., *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, München, Langenscheidt, 1990 in Kramersch, C., op.cit., 1993, p. 234.

<sup>80</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 133-160. Crespi, I., op.cit., pp. 60-120. Lange, D., L., Michael Paige, R., op. cit., pp. 244-247.

di quella dell'altro.»<sup>81</sup> Questo tipo di capacità critica, dunque, gli permette di creare dei propri significati ai confini tra la propria cultura e quella dell'altro, creando in tal modo una cultura del terzo tipo, una cultura che potremmo definire negoziata e creata, mettendo insieme quelli che sono i pregi delle culture tra cui è avvenuta la negoziazione.

Ma quali sono esattamente le abilità da apprendere per poter essere competenti a livello interculturale? Balboni sostiene che *in primis* per diventare competenti a livello interculturale bisogna possedere una buona competenza linguistica; ovvero conoscere la lingua, la sua fonetica, morfologia, sintassi e lessico, nonché avere competenza extralinguistica; conoscere il valore della comunicazione non verbale dei gesti, espressioni facciali, vestiti, oggetti e la competenza culturale; conoscere i valori culturali. Accanto a queste competenze, ritenute insufficienti, bisogna sviluppare quelle che l'autore chiama abilità "relazionali". Le abilità relazionali che Balboni individua sono sei, tuttavia lo stesso autore precisa che l'elenco non è frutto di una classificazione preesistente e non è allo stesso modo un elenco chiuso ma aperto ad ampliamento e miglioramento. Esse vanno sviluppate:

modificando la propria *forma mentis* in ordine alla reazione *emozionale* di fronte ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli e *sociale* di fronte a quelle che percepiamo come offese mancanze di attenzione e così via.<sup>82</sup>

Le abilità che l'autore individua sono:

- Saper osservare
- Saper relativizzare
- Saper sospendere il giudizio
- Saper ascoltare attivamente
- Saper comunicare emotivamente
- Saper negoziare i significati

Per saper osservare l'autore intende la capacità di sapersi decentrare e interpretare l'evento comunicativo come se si fosse una persona terza nell'interazione, quindi in maniera oggettiva, non interpretandolo né dal proprio punto di vista, né da quello

---

<sup>81</sup> Kramersch, C., op.cit, 1993, p. 14. Traduzione mia.

<sup>82</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 24.

dell'interlocutore. Alla capacità di decentramento va aggiunta anche la capacità di straniamento, che consiste nel «distacco emotivo rispetto alla situazione osservata.»<sup>83</sup> È proprio l'aspetto emotivo, che ci lega ai nostri valori culturali, a poter compromettere una comunicazione se non ci si distacca emotivamente da essa.

La seconda abilità è il saper relativizzare sulla base della consapevolezza del filtro culturale, che limita la nostra visione del mondo a un raggio molto ristretto. Lo sforzo richiesto è quello di comprendere cosa significhino determinati comportamenti «all'interno del paradigma valoriale dell'altro»<sup>84</sup> e confrontarli con i propri, ammettendo la possibilità di trasformare questi ultimi senza modificare il proprio universo valoriale, ma mettendolo in continua discussione.

La terza abilità consiste nel saper sospendere il giudizio, nell'essere in grado di evitare di categorizzare immediatamente una situazione. Proprio per questioni di economia il nostro cervello è portato a collocare in categorie predeterminate ogni evento in maniera molto rapida, l'abilità da acquisire nella comunicazione interculturale è evitare questa rapida categorizzazione, imparando a «convivere col disagio dell'incertezza, [...] sopportare l'esplorazione prolungata e paziente.»<sup>85</sup> Bisogna poi acquisire la capacità di ascolto attivo che implica la capacità di capire che comportamenti che ci possono sembrare irragionevoli sono in realtà considerati pienamente ragionevoli dal nostro interlocutore poiché la lingua parlata condiziona il pensiero, la cultura condiziona il modo di comunicare e ciascuno attribuisce differenti valori ai propri codici.<sup>86</sup> Saper comunicare emotivamente è un'altra delle abilità proposte da Balboni e consiste nel capire che tipo di emozione si sta provando durante l'interazione: rabbia, fastidio, confusione e perché esse stanno agendo e fare lo stesso con le emozioni dell'interlocutore.<sup>87</sup> L'ultima abilità proposta da Balboni consiste nel saper negoziare i significati, essa consiste nella necessità di attribuire i significati ai comportamenti costruendo un discorso comune che prevede l'esplicazione degli impliciti culturali che creano problemi di comunicazione e in tal modo costruire «significati originali tra persone che interpretano delle culture.»<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> Ivi, p.148.

<sup>84</sup> Ivi, p. 150.

<sup>85</sup> Ivi, p. 151.

<sup>86</sup> Ivi, p. 152-153.

<sup>87</sup> Ivi, p. 154-155.

<sup>88</sup> Ivi, p. 157.

Anche Byram<sup>89</sup> propone un modello di competenza culturale, individuando cinque abilità principali, da lui definite *savoirs*:

- *Savoirs* (conoscenza)
- *Savoir apprendre/ fair* (abilità di scoperta e/o interazione)
- *Savoir comprendre* (abilità di interpretazione e messa in relazione)
- *Savoir être* (attitudini)
- *Savoir s'engager* (critical cultural awareness)

Per *savoirs* l'autore intende la conoscenza non tanto della cultura propria e di quella dell'interlocutore, quanto del funzionamento dei gruppi sociali propri e altrui, per esempio i gruppi sociali vedono se e gli altri, su come avviene l'interazione al loro interno. Il *savoir apprendre/ fair* consiste nell'acquisire nuove informazioni culturali e nel saper mettere in atto le conoscenze già possedute nell'interazione in tempo reale. La terza abilità proposta da Byram è il *savoir comprendre*, ovvero la capacità di interpretare eventi di un'altra cultura e spiegarli, mettendoli in relazione alla propria e viceversa. Come si può notare questo tipo di abilità è molto simile al saper relativizzare di Balboni, in altre parole alla capacità di comprendere che ognuno vede gli eventi con la propria lente culturale e che bisogna quindi essere in grado di interpretare tali eventi indossando lenti diverse e facendo il confronto con quella che invece è la nostra visione. La quarta abilità è il *savoir être* e consiste nella capacità di guardare i propri comportamenti dall'esterno in maniera oggettiva potremmo paragonare questa abilità a quella del saper osservare elaborata da Balboni, secondo cui è necessario sapersi decentrare e guardare i propri comportamenti con gli occhi di un estraneo. L'ultimo *savoir* è il *savoir s'engager* che può essere considerato il *savoir* a cui si arriva avendo acquisito le altre quattro abilità e consiste nella «capacità di valutare [situazioni] in maniera critica sulla base di espliciti criteri, prospettive, pratiche e prodotti, sia in riferimento alla propria cultura e nazione sia in relazione ad altre culture e nazioni.»<sup>90</sup> In altre parole, essere in grado di valutare le situazioni assumendo diverse prospettive

---

<sup>89</sup> Cfr. Byram, M., op. cit., 1997, pp. 31-70. Council of Europe, *Common European framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University press, 2001, pp. 104-107. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

<sup>90</sup> Ivi, p. 53. Traduzione mia.

culturali, che possono essere; prospettiva della cultura propria, della cultura studiata o di una cultura sconosciuta.

Si può concludere dicendo che, acquisire la competenza interculturale, intesa come capacità di comunicare in maniera efficace all'interno di eventi comunicativi interculturali, significa acquisire delle abilità definibili trasversali, non legate esplicitamente all'aspetto linguistico quanto piuttosto a quello psicologico. Balboni afferma che la scelta del termine "abilità" è stata influenzata del termine "*life skills*" utilizzato dall'OMS<sup>91</sup> per definire quelle: «abilità/capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.»<sup>92</sup> Ciò implica che gli studenti di lingua debbano non solo acquisire competenze riguardo la cultura specifica della lingua studiata per evitare gli errori di tipo culturale che, come abbiamo visto nel paragrafo 1.2, possono compromettere la comunicazione molto più di un errore linguistico, ma vista la globalizzazione e la società moderna sempre più multiculturale, bisogna anche che essi sviluppino la competenza interculturale, ovvero quelle abilità trasversali, descritte da Balboni e Byram per poter evitare errori culturali anche quando si è di fronte a interlocutori di culture sconosciute con cui si è al primo approccio ma soprattutto per accettare e porsi in maniera positiva nei confronti dell'altra cultura poiché, studiare la cultura di una lingua non significa solo conoscerla, comportarsi e comunicare in maniera appropriata ma anche e soprattutto capirne il punto di vista e considerarla valida come la propria.<sup>93</sup>

#### 1.4 È possibile insegnare la competenza cultura?

Abbiamo sino ad ora definito il concetto di cultura e di competenza culturale, abbiamo poi sottolineato come nella società globalizzata oltre alla competenza culturale è fondamentale sviluppare la competenza interculturale. Ma è effettivamente possibile

---

<sup>91</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità.

<sup>92</sup> OMS, 1994 in Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 146.

<sup>93</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 133-160. Lange, D., L., Michael Paige, R., op. cit., pp. 244-245.

insegnare la cultura? La risposta a questa domanda non è facile da dare. Abbiamo detto che, a partire dalla nascita dell'approccio comunicativo, la cultura non può essere esclusa dai *curricula* di lingua poiché essa caratterizza la forma e la natura della comunicazione ed è in grado di modificarle.<sup>94</sup> Tuttavia, la cultura è un concetto così ampio e che racchiude in sé così tante sfaccettature, che parlare di insegnamento di una cultura sembrerebbe impossibile. Lo stesso Lado, il primo ad aver sottolineato l'importanza dell'inclusione della cultura nell'insegnamento linguistico, sostiene che: «non è possibile insegnare in poche ore di lezione tutto ciò che una persona può sperimentare in una vita quale membro di una data cultura»<sup>95</sup> e anche Byram è della stessa opinione.<sup>96</sup> Non è possibile insegnare tutto ciò che l'uomo fa, pensa e produce,<sup>97</sup> poiché agli stessi appartenenti alla cultura non basta una vita intera per apprenderli tutti. A questo primo problema di tipo quantitativo se ne aggiunge uno ulteriore di tipo qualitativo. La cultura, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, è frutto di un processo di apprendimento chiamato inculturazione, non è quindi innata ma appresa nel momento in cui si diventa membri di una determinata società, per questo motivo essa non è qualcosa di fisso ma è dinamica muta cioè nel tempo ed è in continua evoluzione.<sup>98</sup> In relazione al consolidamento della globalizzazione e alla nascita di una società moderna sempre più multiculturale, va sottolineato, inoltre, che la contaminazione tra culture e la conoscenza reciproca rendono questi mutamenti ed evoluzioni ancor più repentini.<sup>99</sup>

Secondo Lado una soluzione va ricercata nella possibilità di affrontare in classe i contenuti culturali più significativi in maniera descrittiva.<sup>100</sup> Tale approccio non tiene conto, però, della dinamicità della cultura. Esso, inoltre, non puntualizza a chi spetta attribuire la responsabilità di stabilire il grado di significatività degli eventi di una cultura. Non è chiaro se si tratta dell'insegnante o della nazione portatrice della data cultura.

---

<sup>94</sup> Si veda par. 1.2 del seguente elaborato.

<sup>95</sup> Lado, R. op. cit., p. 187.

<sup>96</sup> Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 48-49.

<sup>97</sup> Si veda pag. 16.

<sup>98</sup> Cfr. par. 1.2 e 1.3 del presente elaborato. Crespi, I., op. cit. pp. 47-48.

<sup>99</sup> Cfr. Crespi, I., op. cit. pp. 97-123. . Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 32-37. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, pp.146 -148.

<sup>100</sup> Lado, R. op. cit., pp. 186-187.

Il fatto che, come detto, questo approccio non tenga conto della mutevolezza e dinamicità di quest'ultima, induce i maggiori studiosi occidentali di glottodidattica tra cui Byram, Kramersch e Balboni, a prenderne le distanze.<sup>101</sup>

Balboni suggerisce che «è possibile insegnare ad osservarla»<sup>102</sup>, seguendo un modello delineato da lui, il quale prevede la creazione di un *database* da aggiornare continuamente sulla base di esperienze dirette come l'interazione con un madrelingua o indirette come la visione di film, manuali o libri. Il suo modello si compone di tre punti principali:

- Osservare solo quei fattori culturali che possono influenzare la comunicazione.
- Focalizzarsi non solo sui codici verbali ma anche su quelli non verbali.
- Stare attenti al contesto in cui avviene la comunicazione perché è esso che regola la comunicazione.

Lo studente, sulla scorta di questi tre punti, deve aggiornare il proprio *database* e acquisire attraverso la riflessione e l'accumulo di esperienza la competenza culturale e allo stesso tempo quella interculturale.<sup>103</sup>

A questo tipo di modello si aggiungono i metodi proposti da Byram e Kramersch. Il primo è definito da entrambi gli studiosi comparativo o contrastivo. Esso prevede di analizzare l'altra cultura, trovando le somiglianze e le differenze rispetto alla propria.<sup>104</sup>

Il beneficio di tale metodo deriva da due considerazioni principali, la prima si basa sul fatto che la comprensione e l'assimilazione di un'altra cultura induce in maniera naturale a operare paragoni e sottolineare contrasti che, se non guidati da un insegnante attento, possono sfociare in una repulsione verso la cultura e in una conferma o rinforzo di stereotipi negativi.<sup>105</sup> Secondariamente va preso in considerazione il grande valore che gli studiosi attribuiscono alla riflessione sulla propria cultura. Il metodo comparativo, infatti, permette, attraverso il confronto, di riflettere sulla propria cultura in maniera oggettiva e in tal modo di capire quanto essa non sia universale e naturale

---

<sup>101</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 32-37. Kramersch, Kramersch, C., op.cit., 1993, pp. 205- 207. Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 41- 60.

<sup>102</sup> Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2015, p. 148.

<sup>103</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 32-37. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2015, pp. 148-155.

<sup>104</sup> Cfr. Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 42-45. Kramersch, C., op.cit., 1993, pp. 205-207.

<sup>105</sup> Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 42-45.



ma frutto di una costruzione e per questo motivo soggetta a revisioni, miglioramenti e discussione.<sup>106</sup>

Il secondo metodo prevede la ricerca sul campo, o *fieldwork*, tipica delle scienze antropologiche. Essa consiste nell'osservazione diretta e partecipe di una data comunità ed implica: «partecipare alle attività, fare domande, mangiare cibi strani, imparare una nuova lingua, osservare le cerimonie, prendere appunti, lavare i panni, spedire lettere a casa, tracciare le genealogie, intervistare gli abitanti e centinaia di altre cose»<sup>107</sup> il tutto per scrivere una etnografia, un'opera in cui l'antropologo tenta di descrivere gli aspetti culturali della cultura da lui osservata assumendo il punto di vista del nativo di quella cultura. L'obiettivo dell'antropologo, infatti, non è «studiare le persone ma piuttosto imparare dalle persone.»<sup>108</sup> Questo tipo di metodo applicato all'insegnamento linguistico prevede che lo studente si cali nei panni dell'antropologo ed esperisca in maniera diretta la cultura della lingua studiata attraverso un soggiorno più o meno prolungato nel paese straniero, facendo quello che fanno gli antropologi; ovvero ricerca sul campo basata sull'osservazione diretta e partecipe, con l'obiettivo di interpretare e riflettere in maniera critica sulla cultura del paese ospitante. Tuttavia questo metodo nasconde almeno due principali problematiche; la prima riguarda il fatto che gli coloro che apprendono una lingua non sono antropologi, non sanno quindi cosa significa fare ricerca sul campo e fare etnografia. La seconda ha a che vedere con il fatto che non tutti i discenti hanno la possibilità di trascorrere del tempo all'estero, soprattutto se si pensa agli studenti delle scuole secondarie ma nel panorama italiano anche per a studenti universitari di lingue a cui non è richiesto di risiedere in un paese estero.<sup>109</sup>

Per far fronte al primo problema, sarebbe necessario fornire ai discenti una preparazione di tipo antropologico, focalizzandosi sulla natura degli obiettivi della ricerca sul campo e dell'etnografia e fornire loro gli strumenti per condurre una ricerca autonomamente. Essi devono in tal modo diventare anche degli antropologi. Tuttavia, sebbene ciò sia auspicabile, non sempre ci sono mezzi e tempistiche per implementare questo tipo di formazione. Inoltre alcuni studi di Byram<sup>110</sup> hanno dimostrato che in molti discenti il soggiorno all'estero ha solamente rinforzato gli stereotipi negativi proprio perché non

---

<sup>106</sup> Ibidem.

<sup>107</sup> Spradley, J., P., *Participant observation*, Holt, Rinehart and Winston, 1980, p. 3. Traduzione mia.

<sup>108</sup> Ibidem. Traduzione mia.

<sup>109</sup> Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 55-60.

<sup>110</sup> Byram, M., Fleming, M., op. cit., 1998, pp. 126-158.

supportato da una preparazione antropologica che avrebbe permesso una riflessione più approfondita sulla cultura “altra” e una conoscenza meno superficiale. È auspicabile quindi che venga fornita una conoscenza quantomeno basilare sui metodi le modalità e gli obbiettivi della ricerca sul campo e dell’etnografia.

Per quanto riguarda il problema dell’impossibilità di soggiornare nel paese straniero per un periodo di tempo adeguato per condurre una ricerca antropologica, bisogna innanzitutto dire che in Italia si dovrebbe cercare di fornire più mezzi e incoraggiare di più i soggiorni all’estero, soprattutto per quegli studenti universitari che studiano lingue non europee come ad esempio russo, cinese, arabo e che non hanno la possibilità di usufruire del programma Erasmus+ per la mobilità proprio perché, le nazioni in cui si parlano queste lingue non sono europee e non fanno dunque parte del programma. Oltre a questo tipo di incentivo però ci possono essere due opzioni per far fronte all’impossibilità di soggiornare in paesi stranieri. La prima consiste nell’analizzare etnografie e diari etnografici di antropologi, rifletterci ed interpretarli. Come abbiamo detto in precedenza, infatti, l’obiettivo dell’antropologo è quello di imparare dagli altri popoli, di conseguenza è il momento della riflessione e dell’interpretazione della cultura ad essere il più importante. La seconda opzione consiste nel condurre ricerche antropologiche riguardanti la propria cultura di appartenenza, seguendo il principio dell’importanza di conoscere la propria cultura in modo tale da essere in grado di relativizzare e comprendere che ciò che sembra essere naturale, anche i comportamenti più banali, sono frutto di una costruzione culturale e che quindi la propria cultura non rappresenta la norma a cui le altre devono conformarsi.<sup>111</sup>

Tenendo in considerazione tutti questi aspetti e le proposte avanzate da Balboni, Byram e Kramersch, si può affermare che, essendo la cultura dinamica e mutevole e costituita da numerosissime componenti, sembrerebbe opportuno, oltre all’insegnamento di tipo descrittivo ed informativo, non in grado di esaurire la grande vastità degli aspetti culturali, insegnare ad osservarla, facendo particolare leva sul confronto e sulla riflessione bidirezionale nei confronti della cultura altrui e, al contempo, della propria.

---

<sup>111</sup> Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 55-60.

## 2. GLI STEREOTIPI

Nel presente capitolo si procederà con l'analisi del concetto di stereotipo al fine di comprendere se, e in che modo, esso possa essere utilizzato per scopi didattici.

Si procederà, inizialmente, con il tentativo di attribuire allo stereotipo una natura e una funzione, lo si farà attraverso un confronto tra discipline che nel loro ambito lo hanno studiato e analizzato, tenendo in particolare considerazione le teorie dello stereotipo sviluppate da sociologia, psicologia sociale, linguistica cognitiva, memetica, semiotica, linguistica, antropologia e glottodidattica. Successivamente, non escludendo nessuna delle teorie proposte, tutte valide nella loro diversità, ma basandosi in particolar modo sulla teoria della psicologia sociale e dell'antropologia, si analizzeranno le teorie sugli stereotipi elaborate dal linguista etnologo Jerzy Bartminski e dello psicologo Gordon Allport, le quali, stabilendo la neutralità di partenza dello stereotipo, la sua dinamicità, il suo essere frutto di un processo naturale e il suo contenere almeno un granello di verità, seppur estremamente generalizzata ed estesa all'intero gruppo, saranno le basi scientifiche su cui si fonderà la tesi della effettiva possibilità di sfruttare gli stereotipi in ambito didattico, in particolar modo per l'insegnamento della competenza culturale. Nell'ultimo capitolo si concilieranno le teorie di Allport e Bartminski unitamente alla teoria antropologica per spiegare il motivo per cui è possibile servirsi degli stereotipi per l'insegnamento della competenza culturale. Al contempo, si forniranno due possibili applicazioni di tale metodologia didattica, la prima applicazione attraverso l'approccio informativo suggerito da Allport e la seconda attraverso l'approccio comparativo suggerito da Byram, Balboni e Kramsch. Sebbene non sia possibile stabilire *a priori* quale dei due approcci sia migliore, si arriverà alla conclusione che, in ogni caso, attraverso un uso positivo e sano dello stereotipo, servendosi dell'approccio informativo o di quello comparativo, sembra possibile il raggiungimento di un duplice risultato nell'insegnamento linguistico: la riqualificazione degli stereotipi e un accrescimento della competenza culturale.

## 2.1 Cos'è uno stereotipo? Teorie degli stereotipi nei vari ambiti disciplinari: punti in comune e differenze.

Così come è stato difficile nel corso dei secoli definire il concetto di cultura, allo stesso modo è stato ed è tuttora difficile definire il concetto di stereotipo. Nel corso degli anni, infatti, gli stereotipi, la loro natura e le loro funzioni sono state analizzate da varie discipline che sono spesso arrivate a conclusioni differenti evidenziando ancor di più quanto questo tema sia controverso.

Il primo studioso a parlare di stereotipi fu il sociologo Walter Lipmann. Nel 1922, in *Public Opinion*, egli definisce gli stereotipi: «pictures in our heads»<sup>112</sup> Citando il mito della caverna di Platone, Lipmann suggerisce che, così come i prigionieri della caverna credono che le ombre proiettate sul muro siano la realtà, allo stesso modo, gli stereotipi sono semplicemente delle immagini prodotte dalla nostra mente che in quanto tali «non corrispondono automaticamente al mondo esterno»,<sup>113</sup> non sono realtà ma una sua distorsione. Successivamente lo stesso Lipmann amplia la sua concezione di stereotipo, definendola: «a preconceived oversimplified idea of the characteristics which typify a person, situation, etc.»<sup>114</sup> sottolineando come queste proiezioni mentali siano frutto di precostituite iper-semplificazioni della realtà, risultando così delle immagini standardizzate quindi rigide e persistenti.<sup>115</sup> Basandosi sulle teorie di Lipmann, la sociologia tratta gli stereotipi come quelle rappresentazioni mentali che un gruppo sociale ha di un altro gruppo sociale, dovute a una semplificazione estrema dei tratti di quest'ultimo.<sup>116</sup>

Della stessa linea di pensiero sono gli studiosi della psicologia sociale, che definiscono gli stereotipi come la rappresentazione o l'impressione che un gruppo sociale ha dell'altro gruppo.<sup>117</sup> Tuttavia, gli psicologi sociali ritengono che questo tipo di credenze non sono fini a se stesse ma hanno una propria funzione definita. La prima funzione è

---

<sup>112</sup> Lipmann, W., *Public Opinion*, Harcourt, Brace, 1922, p. 3.

<sup>113</sup> Ivi, p. 30. Traduzione mia.

<sup>114</sup> Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2013, p. 6.

<sup>115</sup> Cfr. Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., pp. 5-6. La Violette, F., Silvert, K. H., *A theory of stereotypes*, "Oxford Journals", 1951, 29, 3, pp. 257-262.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> McGarty, C., Yzerbyt, V., Y., Spears, R., *Stereotypes as Explanations: The Formation of Meaningful Beliefs about social groups*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 1-2.

quella che potremmo definire di risparmio energetico; poiché lo sforzo cognitivo richiesto per conoscere ogni sfaccettatura di un gruppo sociale è grande, per risparmiare energie il nostro cervello tende ad attribuirgli pochi tratti essenziali di riconoscimento (gli stereotipi appunto). In secondo luogo gli stereotipi sono degli «aids to explanation»<sup>118</sup> ovvero degli aiuti necessari per capire e trovare il senso di determinate situazioni, servono in sostanza a categorizzare, in modo tale da trovare delle «regolarità negli stimoli in modo che essi possano essere riconosciuti, ricordati e si possa rispondere ad essi [in maniera adeguata.]».<sup>119</sup> Un'altra caratteristica che gli studiosi della psicologia sociale sottolineano, è che gli stereotipi sono delle credenze condivise da un gruppo, in sostanza essi si formano in base ai valori, alla visione del mondo e alle regole del gruppo che crea lo stereotipo. È proprio questo il motivo per cui, gli stereotipi riguardanti un popolo variano in base al gruppo sociale che li crea. Ad esempio, secondo l'esempio di Bartminski i polacchi sono considerati furbi dai lituani, poveri e ladri dai tedeschi ed eroi individualisti dagli inglesi.<sup>120</sup> Questo perché gli stereotipi «mostrano non solo coloro a cui sono riferiti ma anche noi stessi»<sup>121</sup> e cioè coloro che li creano.

Anche la linguistica cognitiva si sofferma sul concetto di stereotipo, considerato: «A socially determined minimum set of data with regard to the extension of a category.»<sup>122</sup> ovvero l'informazione più saliente collegata a una determinata categoria. Se si prende come esempio la categoria acqua, gli stereotipi di questa categoria sono che essa è trasparente, insapore mentre gli altri elementi meno salienti, e di conseguenza non conosciuti da tutti, sono che essa è formata da due atomi d'idrogeno e uno di ossigeno, che contiene sali e così via.<sup>123</sup> Secondo questa definizione, lo stereotipo, nella linguistica cognitiva, così come nelle sociologia, è una generalizzazione, una semplificazione della categoria; usando una metafora giornalistica lo potremmo definire come l'occhiello dell'articolo di giornale che racchiude gli elementi salienti dell'articolo. Alla stregua

---

<sup>118</sup> Ivi, p. 2.

<sup>119</sup> Ivi, p. 3. Traduzione mia.

<sup>120</sup> Cfr. Bartminski, E., *Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры*, Москва, РГТУ, 2009, cc. 13-14. McGarty, C., Yzerbyt, V., Y., Spears, R., op. cit., pp. 1-4.

<sup>121</sup> Kolakowski, L., *O stereotypach narodowych, [w jego] Mini wykłady o „axi sprawach*, Krokow, Znak, 2000 in Bartminski, E., *Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры*, Москва, РГТУ, 2009, c. 14. Traduzione mia

<sup>122</sup> Geeraerts, D., *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2006, p. 157.

<sup>123</sup> Ivi, pp. 155-158.

delle scienze sociali, inoltre, anche la linguistica cognitiva considera gli stereotipi stabili ma non esclude che essi possano mutare nel corso del tempo. Un'importante precisazione che fa il cognitivista Steven Pinker è che gli stereotipi non sono determinati dall'ignoranza riguardo una determinata categoria o, nel nostro caso, un determinato popolo, ma nascono dalla necessità ad esempio di rispondere velocemente a uno stimolo, è in questo caso che si è propensi a « giudicare che il membro di un determinato gruppo etnico abbia tutti i tratti stereotipici di quel determinato gruppo.»<sup>124</sup>

Al contrario, la memetica, considera gli stereotipi come generalizzazioni di un popolo che possono essere positive o negative ma che derivano dalla non conoscenza, da parte di colui che utilizza lo stereotipo, di quel determinato popolo. Sebbene quella dell'ignoranza possa sembrare una valida teoria, soprattutto se si pensa al fatto che gli stereotipi vengano stigmatizzati perché rinforzano le opinioni negative tra popoli e creano di conseguenze barriere, si può dimostrare che non solo gli stereotipi non sono causa dell'ignoranza ma spesso sono alimentati dalla conoscenza più approfondita del popolo a cui si riferiscono. Secondo lo psicologo Kurt Lewin, infatti, poiché la sfera cognitiva e quella emotiva sono separate, un cambiamento di tipo cognitivo non necessariamente corrisponde a un cambiamento emotivo, di conseguenza il contatto con una cultura "altra" e una più approfondita conoscenza di essa non necessariamente causa una migliore attitudine nei confronti di quest'ultima.<sup>125</sup>

Mentre sino ad ora abbiamo visto che gli stereotipi sono stati considerati dalle varie scienze stabili nel tempo, vedremo che la semiotica considera gli stereotipi più dinamici e collega questa loro dinamicità alla dinamicità dei simboli. In semiotica gli stereotipi sono visti come un processo risultato dall'utilizzo di schemi semiotici prestabiliti e che dipende dai principi semiotici accettati da una data società, divenuti di conseguenza norma. Così come nella psicologia sociale la formazione degli stereotipi è ritenuta frutto delle norme e dei valori condivisa dalla società che crea gli stereotipi, allo stesso modo, nella semiotica, essi sono frutto di norme e principi semiotici accettati da una data

---

<sup>124</sup> Pinker, S., *The blank slate. The modern denial of human nature*, New York, Penguin books, 2003 in Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., p.7. Traduzione mia.

<sup>125</sup> Lewin. G. W., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, Herper & brothers Publishers, New York, 1948 in Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., pp. 24-39.

società. Proprio però a causa della variabilità e dinamicità dei simboli gli stereotipi sono considerati da questa disciplina dinamici.<sup>126</sup>

Anche la linguistica si è occupata dell'analisi degli stereotipi e ha stabilito che la lingua non è solo un mezzo attraverso cui si possono esprimere stereotipi ma che essa stessa può generarne. Infatti, le parole, attraverso trasformazioni, associazioni, assunzione di significati metaforici possono essere responsabili della creazione di immagini negative di un determinato gruppo soprattutto se esse si trovano nei testi folcloristici come proverbi, detti, espressioni ideomatiche o in testi religiosi che sono radicati nella tradizione e di conseguenza utilizzati spesso anche inconsapevolmente.<sup>127</sup> Ad esempio nella lingua italiana espressioni come: “Chi dice donna dice danno” o “Donna al volante pericolo costante” producono inevitabilmente una visione stereotipata della donna.

Tutte le discipline sino ad ora considerate hanno definito gli stereotipi come immagini mentali o categorie mentali presenti nella mente dell'individuo formatesi per diverse esigenze nella necessità di distinguere il sé, ovvero il proprio gruppo di appartenenza dall'altro. L'antropologia invece tratta la questione degli stereotipi in maniera leggermente differente ma molto interessante e su cui è importante riflettere. Secondo gli antropologi, gli stereotipi non sono immagini o categorie mentali a sé stanti, bensì è dal diverso modo di categorizzare il mondo di ciascuna cultura che si formano gli stereotipi. Ogni cultura, infatti, categorizza il mondo ma ciascuna lo fa in maniera differente, ad esempio, gli animali vengono classificati in maniera differente dalle varie culture anche a livello linguistico; mentre in italiano si distingue tra la parola “zampe” usata per indicare gli arti degli animali e “gambe” per indicare quelli umani, in inglese e in russo (in alcuni casi) tale distinzione non si fa e si usa semplicemente “legs” per l'inglese e “ноги” per il russo.<sup>128</sup> Proprio questa mancata corrispondenza tra categorie fa sì che alcuni comportamenti, atteggiamenti o semplicemente oggetti, non rientrano nel nostro modo di classificare, da ciò nascono incomprensioni e, talvolta, l'incapacità di spiegarsi un determinato comportamento porta alla formazione degli stereotipi.<sup>129</sup>

Possiamo dunque affermare che in antropologia, proprio come afferma Leszek

---

<sup>126</sup> Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., p. 9.

<sup>127</sup> Ivi, p. 7, 11.

<sup>128</sup> Cfr. McDonald, M., *The Construction of Difference: an Anthropological Approach to Stereotypes* in McDonald, S., *Inside European Identities: Ethnography in Western Europe*, New York, Berg, 1993, pp. 219-236. Lado, R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957, pp. 110-123.

<sup>129</sup> McDonald, M., op. cit. pp. 219-236.

Kolakowski,<sup>130</sup> gli stereotipi dicono molto di coloro che li creano perché è il proprio modo di categorizzare, il parametro su cui si basa un determinato gruppo sociale nel creare stereotipi riguardo un altro gruppo. A differenza delle altre discipline, in antropologia, gli stereotipi non sono dovuti all'iper-generalizzazione dei tratti di un gruppo, o in altre parole alla sua riduzione a pochi tratti salienti, a cui poi si ricollegano tutti gli appartenenti di quel gruppo ma all' incompatibilità dei sistemi di classificazione dei due gruppi. In altre parole, uno stereotipo non si genera perché quella caratteristica del gruppo è la più saliente e in quanto tale, per semplicità di classificazione ed economia, si fanno confluire tutti i componenti del gruppo sotto quella caratteristica, non tenendo conto delle particolarità e diversità di ognuno, ma piuttosto dal fatto che quel particolare elemento o caratteristica o comportamento non è compatibile e non rientra nel proprio sistema di classificazione ed è percepito come alieno, strano, fuori dal normale ( o per meglio dire, quello che un gruppo percepisce come normale).<sup>131</sup>

La glottodidattica non ha sviluppato una teoria univoca sulla natura e la funzione degli stereotipi ma attingendo dalle varie discipline citate sino ad ora, ha cercato di descrivere non tanto la natura degli stereotipi, quanto di mettere in luce la loro funzione affinché essi possano condizionare e compromettere il meno possibile la comunicazione tra culture. In questo senso sono importanti e vanno ricordate le tesi di Robert Lado e Paolo Balboni che, seppur differenti, in quanto la prima basata sulla visione antropologica dello stereotipo e la seconda su una visione psicologica, sono utili agli insegnanti e agli studenti nel corso dell'insegnamento e apprendimento linguistico.<sup>132</sup>

Lado, partendo dall'affermazione di Edward Sapir: «All cultural behaviour is patterned»<sup>133</sup> sostiene che ogni comportamento sia determinato culturalmente e rientra in degli schemi; questo significa che, seppur ogni singolo comportamento di ogni singola persona sarà diverso, ad esempio per alcuni la colazione avverrà con alcuni specifici prodotti rispetto ad altri o in orari differenti, comunque l'atto della colazione rientra in un determinato schema definito dalla cultura di appartenenza. Prendendo d'esempio il caso italiano esso prevedrà: mangiare qualcosa di dolce accompagnato da

---

<sup>130</sup> Kolakowski, L., *O stereotypach narodowych, [w jego] Mini wykłady o „axi sprawach*, Krokow, Znak, 2000 in Бартмински, Е., op. cit. p. 14

<sup>131</sup> McDonald, M., op. cit. pp. 219-236.

<sup>132</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 139-143. Lado, R., op. cit, 1957, pp. 110-123.

<sup>133</sup> Mandelbaum, D. G., *Selected writings of Edward Sapir*, Berkley and Los Angeles, University of California press, 1949 in Lado, R., op. cit, 1957, p. 111.



una bevanda la mattina appena svegli prima di iniziare le attività quotidiane. Questi comportamenti, che ogni individuo mette in atto seguendo il proprio schema culturale hanno, secondo la tesi di Lado, «una forma, un significato e una distribuzione.»<sup>134</sup> Si evince, dunque che, la forma il significato e la distribuzione non sono uguali in tutte le culture ma si differenziano a seconda dello schema culturale che si segue. In particolare Lado sostiene che si possono riscontrare problemi di comprensione tra culture in tre casi principali:

- In presenza di stessa forma ma significato diverso.
- In presenza di stesso significato ma forma differente.
- In presenza di stessa forma e significato ma distribuzione diversa.<sup>135</sup>

Nel primo caso, la stessa forma: bere vino a tavola durante i pasti, assume significato di festa per un americano mentre è associato alla quotidianità da un italiano. Il secondo caso è invece il contrario del primo, ci possono essere difficoltà anche quando certe azioni o oggetti hanno lo stesso significato ma assumono forme differenti a seconda della cultura, ad esempio il saluto con i baci: uno due o tre baci e il lato da dove si inizia. Il terzo caso invece dimostra che anche una diversa distribuzione di comportamenti che hanno stessa forma e stesso significato può creare interferenze nella comunicazione tra culture. Ad esempio la cena che ha la stessa forma e la stessa funzione in Italia come in Russia è consumata in orari differenti, la sua distribuzione nel corso della giornata non è uniforme.

Riallacciandosi alla tesi antropologica sugli stereotipi, dunque, i diversi schemi culturali, e di conseguenza il diverso modo di categorizzare ogni evento, porta inevitabilmente al formarsi di stereotipi se si classificano eventi culturali di un'altra cultura secondo i propri schemi e categorie, soprattutto quando i due sistemi di classificazione non coincidono come abbiamo visto negli esempi di Lado.

Se da un lato la tesi di Lado è influenzata in maniera evidente della teoria antropologica, quella di Balboni risulta più vicina alla teoria della psicologia sociale. Egli, infatti, sottolinea come in ambito glottodidattico più che conoscere la natura dello stereotipo è importante capirne la funzione per poter ovviare agli errori nella comunicazione interculturale. Balboni individua nella «necessità psicologica di semplificare la

---

<sup>134</sup> Lado, R., op. cit., 1957, p. 112. Traduzione mia.

<sup>135</sup> Ivi, pp. 114-121.

realtà»<sup>136</sup> la funzione principale degli stereotipi; dovendo la nostra mente processare un numero smisurato di informazioni e input provenienti dall'esterno, essa tende a categorizzarli e semplificarli per ridurre lo sforzo cognitivo. Questo tipo di processo è considerato naturale dagli psicologi; la mente umana lo mette in atto con qualsiasi informazione, non solo con quella di tipo etnico.<sup>137</sup> La consapevolezza di questa tendenza a semplificare in modo eccessivo, dovrebbe aiutare gli apprendenti nella comunicazione interculturale. Tuttavia anche un altro tipo di consapevolezza risulta utile in tal senso, e ha a che fare con i processi inferenziali tra dati espliciti e dati impliciti. La nostra mente, infatti, tende a collegare dati espliciti; atteggiamenti rilevabili nel momento dell'interazione, a dati impliciti; caratteristiche dell'interlocutore più stabili nel tempo. Si tende in sostanza ad associare comportamenti subitanei dell'interlocutore a caratteristiche della sua personalità. Balboni fa l'esempio di come avere gli occhi bassi durante un'interazione venga considerato indice di timidezza anche se in realtà la persona non è realmente timida.<sup>138</sup> Nel momento in cui, questo tipo di tendenza, anch'essa dovuta al naturale funzionamento della mente umana, si intreccia all'altrettanto naturale tendenza a stereotipare, lo stereotipo si alimenta e si consolida poiché determinati atteggiamenti espliciti ci confermano la nostra inferenza su caratteristiche implicite, ad esempio vedere un russo bere della vodka alimenta lo stereotipo: tutti i russi bevono la vodka.<sup>139</sup>

Da questo *excursus* interdisciplinare sul significato di stereotipo si deduce immediatamente che, così come lo è stato per il concetto di cultura, dare una definizione univoca e condivisa da tutti su quale sia la natura degli stereotipi e il loro significato è impossibile poiché, ciascuna disciplina, in base alle proprie priorità ed esigenze, ne fornisce una visione differente. Tuttavia è possibile trarre delle conclusioni e individuare alcuni punti in comune e alcuni punti di differenza.

Innanzitutto, uno dei punti messi in evidenza da quasi tutte le discipline è l'influenza della cultura di partenza sullo stereotipo, che sia perché gli stereotipi si formano in base ai valori e alla visione del mondo del gruppo che gli crea, o perché frutto di norme e principi semiotici accettati da una data società, oppure ancora perché il proprio modo di

---

<sup>136</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 142.

<sup>137</sup> Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954, pp. 29-32.

<sup>138</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 142.

<sup>139</sup> Ivi, p. 143.

categorizzare e classificare, incompatibile con quello altrui, ne genera, in ogni caso, gli stereotipi non caratterizzano solo il gruppo a cui si riferiscono ma raccontano qualcosa anche sul gruppo di partenza. Un altro elemento in comune è che gli stereotipi si generano per la naturale necessità che l'uomo ha di categorizzare, sia nel senso che ne danno le scienze sociali e la psicologia sociale; ovvero per la necessità di economia dovuta all'incapacità del cervello di ritenere tutti gli input ricevuti, sia nel senso che ne dà l'antropologia; ovvero che ogni cultura categorizza in maniera differente seguendo schemi propri che possono non corrispondere a quelli altrui e generare stereotipi. Un ulteriore punto in comune a tutte le discipline, tranne all'antropologia, è che gli stereotipi sono considerati come delle iper semplificazioni e generalizzazioni della realtà, ovvero come una riduzione della cultura e del popolo che la rappresenta a pochissimi tratti distintivi, all'interno dei quali si fanno confluire tutti gli individui di quella cultura. Nonostante questo elemento comune, si è discordi sulla causa di tale semplificazione. Secondo alcune discipline, come ad esempio la memetica ma anche secondo Allport,<sup>140</sup> tali semplificazioni possono essere il frutto dell'ignoranza (intesa nel significato etimologico di mancata conoscenza) della cultura a cui gli stereotipi si riferiscono. In quest'ottica, il superamento di pregiudizi e stereotipi è possibile attraverso un ampliamento della conoscenza della cultura e il contatto con essa. Secondo altri studiosi invece tale semplificazione non è dovuta all'ignoranza ma piuttosto unicamente a una questione di economia cognitiva. È stato, infatti, dimostrato che non sempre a una maggiore conoscenza di una cultura corrisponde una diminuzione di stereotipi, anche perché, come ha dimostrato Lewin, essendo la sfera cognitiva separata da quella emotiva, non è detto che a un cambiamento nella sfera cognitiva debba necessariamente corrispondere un cambiamento nella sfera emotiva e di conseguenza una riduzione della tendenza a fare uso di stereotipi.<sup>141</sup>

Un'ulteriore differenza riscontrata è che, mentre alcune discipline considerano gli stereotipi tendenzialmente stabili nel tempo, rigidi e persistenti, altre discipline come ad esempio la semiotica li considerano dinamici. Sebbene sia vero che i pregiudizi sono caratterizzati da una rigidità tale da sembrare tramandati da generazione in generazione, è allo stesso modo vero che essi sono dinamici se si considera il modo in cui sono

---

<sup>140</sup> Allport G. W., op.cit., pp. 361-389

<sup>141</sup> Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., pp. 24-39.

influenzati dalla cultura di appartenenza e che eventi storici o politici possono cambiarli e modificarli.<sup>142</sup> Non si può non citare infine un punto comune a tutte le concezioni di stereotipo ovvero che essi sono generati dalla necessità di distinguere il sé dall'altro, sono in tal senso utili per l'affermazione della propria identità. Tuttavia non è possibile affermare che la funzione dello stereotipo sia di porre un limite tra il sé e l'altro, in quanto, ogni gruppo, oltre a creare degli stereotipi sul gruppo altro, è portato ad auto stereotipizzarsi. Ciò ha due implicazioni fondamentali, la prima riguarda la natura dello stereotipo. Si vedrà che essa non è maligna, in quanto, gli stereotipi che un gruppo ha di sé sono tendenzialmente di natura positiva, dunque non è possibile definire lo stereotipo necessariamente come un giudizio negativo. In secondo luogo, la tendenza ad auto stereotipizzarsi conferma la tesi della psicologia sociale secondo cui gli stereotipi derivano dalla necessità che l'individuo ha di categorizzare, infatti, non potendo trattenerne ogni singola informazione su ogni singolo individuo del proprio gruppo sociale si crea il bisogno di categorizzare.<sup>143</sup>

Viste tutte queste definizioni di stereotipo e analizzati i punti in comune e le principali differenze, al fine del presente elaborato non si sceglierà e utilizzerà un'unica definizione, al contrario si cercherà di attingere alle numerose definizioni in modo tale da avere una prospettiva più ampia e da avere la possibilità di considerare le diverse sfaccettature dello stereotipo. In particolar modo si farà attenzione alla definizione data dalla psicologia sociale e dalle scienze antropologiche poiché queste ultime sono delle discipline che concepiscono lo stereotipo in maniera molto differente l'una rispetto all'altra, al fine di trovare una soluzione su come sia meglio trattare gli stereotipi in ambito didattico affinché essi da problema per la comunicazione tra culture diventino uno strumento per superarlo.

## 2.2 Lo stereotipo è positivo o negativo? La teoria di Jerzy Bartminski

Analizzate le varie teorie sugli stereotipi nel paragrafo precedente, ci si concentrerà ora sull'analisi della teoria del linguista ed etnologo Jerzy Bartminski cercando di capire se

---

<sup>142</sup> Ivi, p. 7.

<sup>143</sup> Ivi, p. 13-14.

gli stereotipi siano per loro natura positivi, negativi o se invece siano in realtà neutrali. L'analisi che ne dà l'autore sarà considerata, ai fini del presente elaborato, come una delle teorie base in grado di supportare la tesi sulla possibilità di far sviluppare la competenza culturale negli apprendenti partendo proprio dall'analisi degli stereotipi.

Bartminski sostiene sin dalle prime righe del suo saggio *Базовые стереотипы и их профилирование*<sup>144</sup> che gli stereotipi: «нейтральны по своей природе [...] и, конечно, могут быть использованы как в плохих так и в хороших целях.»<sup>145</sup> Secondo Bartminski, dunque, gli stereotipi sono neutrali in partenza. La sua tesi si basa su due punti cardine; il primo riguarda la composizione dello stereotipo, potremmo dire gli ingredienti che lo compongono, il secondo riguarda invece il modo in cui esso si profila nella mente dell'individuo.

Per quanto concerne gli ingredienti degli stereotipi, Bartminski sostiene che quello principale sia la componente descrittiva. Secondo la sua visione, lo stereotipo descrive e i suoi costituenti principali non possono che essere i descrittori di un popolo. Essi sono legati a quattro aspetti principali individuati da Bartminski; all'aspetto esteriore: «в стереотипе русского – борода, шапка ушанка, фуфайка, валенки»<sup>146</sup> alle abitudini alimentari: «итальянец – вино и макароны»<sup>147</sup> ai principi e alle condizioni di vita: «русский – бедность, пьянство, воровство»<sup>148</sup> alle caratteristiche psicologiche: «русский – общительность, загадочность»<sup>149</sup> secondo l'autore, infine, a questi descrittori, si uniscono altri due componenti: il giudizio intellettuale ed emotivo dell'individuo creatore dello stereotipo. Bartminski sostiene quindi che questi descrittori non portano con sé un giudizio positivo o negativo a priori, ma che anzi, a seconda del giudizio emotivo e intellettuale del singolo, essi assumono connotati di positività o negatività. Per questo motivo egli sostiene che il giudizio: «носит амбивалентный характер»<sup>150</sup> può essere per esempio positivo per quanto riguarda l'aspetto fisico ma negativo per quanto riguarda le abitudini alimentari e differisce da persona a persona in

---

<sup>144</sup> Бартмински, Е., Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры, Москва, РГГУ, 2009, с. 5-21

<sup>145</sup> Ivi, p. 11. Traduzione mia: «sono per natura neutrali ma ovviamente possono essere usati tanto per scopi positivi quanto per scopi negativi.»

<sup>146</sup> Ivi, p. 15. Traduzione mia: «per quanto concerne lo stereotipo del russo abbiamo la barba, il colbacco, la fufajka i valenki.

<sup>147</sup> Ibidem. Traduzione mia: «popolo italiano: vino e pasta»

<sup>148</sup> Ibidem. Traduzione mia : «popolo russo: povertà, problemi con l'alcol, furti»

<sup>149</sup> Ibidem. Traduzione mia: «popolo russo: facilità nel socializzare, enigmaticità»

<sup>150</sup> Ivi, p. 16. Traduzione mia: «è ambivalente.»

base al giudizio emotivo e intellettuale che essa dà dei descrittori “tipici” con cui si tende a caratterizzare un popolo. Per i suddetti motivi Bartminski definisce gli stereotipo neutrali in partenza e aggiunge che, essendo essi sottoposti al giudizio del singolo: «не являются чем то постоянным, неизменным. Наоборот, они медленно, но изменяются.»<sup>151</sup>

Come detto in precedenza, Bartminski definisce lo stereotipo neutrale, basando la sua tesi sulla composizione dello stereotipo ma anche sul modo in cui esso si struttura nella mente dell'individuo. Infatti, dopo aver chiarito che lo stereotipo è composto principalmente da elementi descrittivi, l'autore afferma che, il gruppo base di stereotipi, ricavati dai quattro aspetti principali indicati pocanzi, ovvero: aspetto esteriore, abitudini alimentari, principi e condizioni di vita, caratteristiche psicologiche, si profilano nella mente del parlante secondo la sua propria gerarchizzazione. Questo significa che, non solo il parlante giudica i vari descrittori e li analizza come positivi o negativi ma li gerarchizza nella maniera che ritiene più rilevante e utile per sé.<sup>152</sup> Volendo fare un esempio concreto, utilizzando i descrittori citati poco prima; in presenza di descrittori del popolo russo quali: barba lunga, colbacco, bere vodka, povertà, enigmaticità, facilità nel socializzare, non solo il parlante li classifica come aventi connotazione positiva o negativa; quindi definirà ad esempio l'aver la barba lunga come negativo, il colbacco come positivo, il bere vodka come negativo e così via, ma procederà anche ad una gerarchizzazione mettendo, in cima, ad esempio, tutti gli aspetti a cui ha attribuito connotazione positiva e in basso tutti quelli con connotazione negativa, o viceversa, oppure alternando il positivo al negativo. Da questo processo si formano diversi profili di individuo russo e parlando in generale, diversi profili di ciascun gruppo sociale a cui sono riconducibili determinati stereotipi. Per questo motivo Bartminski sostiene, inoltre, che «Разные профили вводят в дискурс разные субъекты»,<sup>153</sup> lasciando intendere che gli stereotipi non danno delle informazioni solo su coloro a cui sono riferiti ma anche su coloro che li creano in base a come essi classificano i descrittori e li gerarchizzano. La teoria di Bartminski, chiaramente d'impronta linguistica, sostiene che in partenza gli stereotipi non sono connotati.

---

<sup>151</sup> Ibidem. Traduzione mia: «non sono qualcosa di immutabile ma al contrario si modificano seppur lentamente.»

<sup>152</sup> Ivi, p. 16-17.

<sup>153</sup> Ivi, p. 17. Traduzione mia: «i diversi profili che si creano fanno emergere diversi soggetti»

L'aver la barba, l'essere povero, ricco, enigmatico, l'indossare il colbacco, il mangiare pasta e bere vino o vodka non si possono a priori definire connotati negativi o positivi di un popolo, essi sono neutrali. Solamente in seguito a un giudizio emotivo e intellettuale da parte del parlante e dalla successiva gerarchizzazione questi stereotipi assumono una connotazione psicologica di positività o negatività.

Un'ulteriore tesi a sostegno della neutralità degli stereotipi consiste nella distinzione fatta da Robert LeVine e Donald Campbell<sup>154</sup> tra "auto stereotipi" ed "etero stereotipi". Per auto stereotipi o auto percezione s'intende «l'idea che un gruppo ha di se stesso»<sup>155</sup> mentre per etero stereotipi «l'idea che un gruppo ha di un altro gruppo, inteso come gruppo alieno.»<sup>156</sup> Come hanno dimostrato gli studi di LeVine e Campbell, Rösh e Blanco et al.,<sup>157</sup> gli auto stereotipi tendono ad essere positivi, questo perché: «l'appartenenza ai gruppi interni è d'importanza vitale per la sopravvivenza individuale»<sup>158</sup> l'individuo per adattarsi e sopravvivere, adotta quelli che sono i principi e le regole del proprio gruppo di appartenenza, considerati positivi per il solo fatto di essere standard del proprio *in group*. Per la stessa ragione, ovvero la necessità di appartenere ed essere accettato dal gruppo, gli etero stereotipi sono generalmente di carattere negativo poiché, dal punto di vista psicologico, il senso di lealtà ed appartenenza porta a considerare abitudini, norme e regole diversi dalle proprie come minacciose. Tuttavia, sebbene l'esistenza di un gruppo interno presuppone inevitabilmente l'esistenza e il conseguente "conflitto" con un gruppo esterno, l'ostilità, che a volte può scaturire per rinforzare il senso di appartenenza, non è necessaria ed anzi, è auspicabile invece che il gruppo esterno venga percepito non come un nemico che minaccia la propria identità ma semplicemente come gruppo con abitudini diverse nato per le stesse ragioni di sopravvivenza per cui è nato il gruppo a cui si appartiene.<sup>159</sup> Tuttavia questi binomi: auto stereotipo e positività da un lato, ed etero stereotipi e negatività dall'altro, sono delle tendenze e vanno considerate tali. Mentre studi di

---

<sup>154</sup> Campbell, D. T., LeVine, R. A., *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*, Wiley, 1972.

<sup>155</sup> Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., p.13. Traduzione mia.

<sup>156</sup> Ivi, p. 14. Traduzione mia.

<sup>157</sup> Blanco, A., Giannini, M., Matera, C., Smith, P. B., *Autostereotyping and National Identity in The Spanish Context* "Interamerican Journal of Psychology" 2005, Vol. 39, Num. 1 pp. 83-92. Рощ, О. Проблема стереотипов в кросс-культурной коммуникации // Павловакая, А. В., *Россия и Запад: Диалог культур*, Москва, Центр по изучению взаимодействия культур, 1998, с. 490-502.

<sup>158</sup> Allport, G. W., op. cit., p. 67.

<sup>159</sup> Ivi, pp. 57-68.

Bianco et al., ad esempio, confermano la tendenza alla formazione di stereotipi di tipo positivo quando essi sono riferiti all'*in group* e che addirittura, maggiore è il senso di appartenenza maggiore sarà la positività degli stereotipi,<sup>160</sup> studi come quello di McAndrew e Nicholas<sup>161</sup> al contrario, mostrano che gli auto stereotipi non sono sempre positivi e che la maggiore o minore positività e negatività è influenzata dalla propria nazionalità.

Tuttavia, per quanto generalmente gli auto stereotipi siano di natura positiva e gli etero stereotipi di natura negativa, ciò che maggiormente interessa, ai fini del presente elaborato, è l'esistenza stessa degli auto stereotipi. Infatti, la loro esistenza unitamente alla tendenza a essere positivi, esclude che gli stereotipi siano in sé positivi o negativi e avvalorava invece la tesi di Bartminski, secondo cui essi sono neutrali in partenza e assumono connotati positivi e negativi solo successivamente, in base a processi che, per Bartminski, sono ricollegabili al giudizio dell'individuo e alla gerarchizzazione, mentre per la psicologia alla preservazione e appartenenza a un determinato gruppo. Tale neutralità inoltre avvalorava la tesi degli studiosi della psicologia sociale (paragrafo 2.1) secondo cui gli stereotipi rispondono alla necessità della mente umana di categorizzare non essendo essa in grado di trattenere tutti gli input ricevuti. Infatti, se visti come neutrali, gli stereotipi possono effettivamente essere considerati semplicemente una facilitazione per la mente che, a causa della limitatezza dello spazio presente al suo interno, ha bisogno di circoscrivere ogni informazione pervenutale all'interno di categorie.

La necessità di attribuire un carattere di neutralità agli stereotipi deriva da due ragioni fondamentali; come sostiene lo stesso Bartminski, gli stereotipi sono stati e sono tuttora spesso stigmatizzati dagli studiosi di molte discipline. Questo perché, in primo luogo, essi sono stati spesso considerati come persistenti, ovvero non soggetti a mutamenti e di conseguenza tramandati di generazione in generazione e in secondo luogo, perché gli si è attribuita un'aura di negatività che ha portato, nel corso degli anni, sia studiosi che insegnanti a combatterli perché considerati creatori di barriere nella comunicazione.<sup>162</sup> Bartminski, al contrario, dimostrando la loro neutralità e il loro essere soggetti a

---

<sup>160</sup> Blanco, A., Giannini, M., Matera, C., Smith, P. B., op. cit. pp. 83-92

<sup>161</sup> McAndrew, F., T., Nicholas K., R., *Stereotyping and Autostereotyping in Spanish Malaysian and American College Students*, "Journal of Social Psychology", 1984, 124, pp. 179-189.

<sup>162</sup> Cfr. Shaff, A., *Stereotypy a dzialanie ludzike*, Warszawa, Ksiazka i Wiedza, 1981 in Бартмински, Е., op.cit, pp. 11-14. Par. 2.1 del presente elaborato.



mutamenti, non solo nel corso degli anni, ma anche da soggetto a soggetto e mettendo in evidenza il fatto che essi siano frutto di un processo naturale e necessario alla mente umana, ovvero la categorizzazione, vuole sottolineare che gli stereotipi non solo sono necessari ma possono rivelarsi utili e creare ponti invece che barriere nella comunicazione tra culture. Sebbene la sua teoria risulti senz'altro degna di essere considerata ai fini della didattica della lingua, Bartminski non specifica e non propone degli esempi concreti su come utilizzare gli stereotipi al fine di raggiungere una adeguata competenza (inter)culturale. Per questa ragione, nei seguenti paragrafi, si cercherà di trovare un'applicazione della teoria di Bartminski, di sfruttare gli stereotipi per fini didattici, facendo riferimento anche ad altri autori; in primo luogo alle teorie sugli stereotipi di Gordon Allport.

### 2.3 Il granello di verità di Gordon Allport

Stabilita la neutralità dello stereotipo, si passerà ora ad analizzare la teoria dello psicologo Allport per capire se gli stereotipi abbiano un fondamento di verità o siano esclusivamente frutto di fantasie, al fine di stabilire la possibilità di un loro eventuale utilizzo per fini didattici.

Innanzitutto Allport afferma che stereotipi e pregiudizi sono dei fenomeni naturali. Ciò significa che tutti gli esseri umani hanno stereotipi; la percentuale di quanti se ne abbiano e di che natura essi siano (benevola o malevole) dipende certamente da molte variabili quali educazione, grado di istruzione e tratti della personalità ma nessuno ne è immune.<sup>163</sup> Inoltre, essi non sono elementi che si possono combattere o debellare perché frutto di ciò che Allport definisce «la caratteristica più comune della mente umana»:<sup>164</sup> la generalizzazione. L'autore sostiene che raramente si prendono in considerazione le differenze individuali di ogni singola persona che si incontra, o di ogni singolo fenomeno che ci accade intorno ma si tende a generalizzare a causa della naturale propensione della mente umana a categorizzare. Le categorie sono fondamentali

---

<sup>163</sup> Allport, G., op.cit. pp. 23-29, 584-608

<sup>164</sup> Ivi, p. 12

strumenti che la mente utilizza per «facilitare la percezione e la condotta.»<sup>165</sup> Esse sono dunque dei mezzi comodi e pratici per economizzare tempo e spazio. Questo significa che, non avendo una quantità di tempo illimitato e allo stesso modo di spazio illimitato nella mente, sono necessari degli schemi, dei contenitori più grandi e più generici rispetto al singolo stimolo, all'interno dei quali poter, da un lato, immagazzinare informazioni e dall'altro, a cui poter attingere per potersi comportare in modo adeguato. Volendo citare un esempio di Allport; quando il cielo si annuvola e la temperatura si abbassa, tali input vengono collocati dalla mente nella categoria: "pioggia" questo permette di modellare il proprio comportamento e ad esempio prendere l'ombrello. Potrebbe non piovere ma sarebbe assurdo e impossibile calcolare quante volte ogni volta che il cielo si annuvola piove e quante volte no.<sup>166</sup> Allo stesso modo, lo stereotipo si crea per questo processo di generalizzazione; non potendo ritenere ogni singolo input come separato all'interno della mente e avendo imparato da esperienze pregresse di prima o seconda mano, ad esempio, che molti russi sono biondi e hanno occhi azzurri, l'immagine che si avrà di una persona russa sarà molto probabilmente bionda e con occhi azzurri perché si procede a una generalizzazione. Il problema, secondo Allport, consiste nella maniera in cui si generalizza, si possono avere, infatti, da un lato, categorie razionali e dall'altro, categorie meno razionali. Le categorie si considerano razionali «se possono predire un fenomeno con un'elevata percentuale di probabilità»<sup>167</sup> al contrario quelle meno razionali sono frutto di una bassa percentuale di probabilità e di dati oggettivi su cui basarsi. Tuttavia, sia che la generalizzazione sia fondata sia che sia infondata, la tendenza a generalizzare e creare categorie rimane un problema in quanto, non esiste una regola che indichi quanta probabilità e prove servono affinché la categoria si possa dire razionale, quindi anche le categorie razionali in realtà vacillano in quanto frutto di un calcolo personale.<sup>168</sup>

Bisogna osservare che queste generalizzazioni vengono a formarsi in ogni caso in seguito ad esperienze dirette o indirette ma sempre e comunque reali, Allport sostiene, infatti, che lo stereotipo sia fondato su un «granello di verità»,<sup>169</sup> esso deve dunque contenere, anche se in minima parte, una percentuale di verità. Lo stimolo che porta allo

---

<sup>165</sup> Ivi, p. 30.

<sup>166</sup> Ivi, p. 29-32, 229-245.

<sup>167</sup> Ivi, p. 31.

<sup>168</sup> Ivi, p. 129-133.

<sup>169</sup> Ivi, p. 29.

formazione dello stereotipo è vero, deriva da esperienza di prima o seconda mano, è poi la generalizzazione che viene fatta a partire da questo stimolo che può essere fondata o erronea. Se, ad esempio, si incontra un russo stanco e imbronciato perché ha avuto una giornata negativa (input dovuto a esperienza; quindi vero) il suo comportamento può essere interpretato generalizzando erroneamente: “tutti i russi sono freddi e non sorridono”. La base di partenza veritiera sussiste, ma in base a una generalizzazione erronea si procede alla creazione di una categoria meno razionale perché basata su una scarsa probabilità e su insufficienti prove.<sup>170</sup> Lo stereotipo è dunque fondato su un granello di verità ed è frutto di una generalizzazione naturale che può essere fondata e creare una categoria razionale o infondata e creare una categoria meno razionale. Di conseguenza seppur fondati su un granello di verità anche minimo, gli stereotipi si devono considerare delle iper-generalizzazioni ed esagerazioni scaturite dalla naturale tendenza umana a formare schemi necessari per interpretare la realtà.

Il fatto che lo stereotipo sia fondato in partenza su un granello di verità, risulta un elemento molto utile al fine di utilizzare gli stereotipi per l'insegnamento della competenza culturale perché, innanzitutto, ci permette di affermare che gli stereotipi non nascono in maniera casuale ma partono da dati oggettivi: le esperienze. È infatti vero, ad esempio, che in Russia si beve vodka e si indossa il colbacco, che in Italia si mangia la pasta e fa caldo, non è vera la generalizzazione esagerata che si ricava da queste informazioni; ovvero che tutti i russi bevono vodka e indossano il colbacco e che tutti gli italiani mangiano sempre pasta e che in tutta Italia faccia caldo tutto l'anno.

Tuttavia, come è stato detto in precedenza, gli stereotipi non possono essere combattuti perché sono frutto di un processo naturale, tentare di debellarli sarebbe come combattere contro il nostro bisogno di cibo. Il termine che si vuole proporre dunque non è combattere gli stereotipi ma riqualificarli, un termine spesso utilizzato nell'urbanistica che esprime egregiamente il concetto. Quando si riqualifica un'area o un edificio lo si fa generalmente in periferia, dove è presente maggior degrado, l'area o l'edificio solitamente non vengono completamente smantellati ma si cerca di ridar loro una nuova vita e di renderli ambienti accoglienti e positivi, allo stesso modo, si deve cercare di riqualificare gli stereotipi malevoli e negativi, e dargli nuova vita rendendoli positivi. Una riqualificazione degli stereotipi risulta ampiamente possibile, infatti, come visto in

---

<sup>170</sup> Ivi, p. 12-39.

precedenza, Bartminski afferma che gli stereotipi sono in partenza neutrali e anche Allport sostiene che: «Gli stereotipi non sono necessariamente sempre negativi»<sup>171</sup>. Inoltre, seppur molti stereotipi sembrino molto rigidi e resistenti al mutamento, sia Bartminski che Allport dimostrano il contrario:

La modificazione degli stereotipi nel tempo è un fatto importante. Essi [...] seguono pedissequamente la situazione determinata dal momento storico. Il russo, giudicato al tempo in cui gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica erano alleati in guerra era coraggioso, prode e buon patriota. Nel giro di pochi anni, il quadro cambiò, e il russo divenne crudele, aggressivo e fanatico.<sup>172</sup>

Mentre per Allport gli stereotipi si modificano solo nel tempo, per Bartminski, secondo quanto già visto, essi, non solo, sono soggetti a mutamento nel corso degli anni, ma lo sono anche da gruppo a gruppo, al punto tale che gli stereotipi non raccontano solo qualcosa del gruppo a cui si riferiscono ma anche qualcosa del gruppo che li ha creati.<sup>173</sup>

La loro è dunque una rigidità apparente, essi sono molto più malleabili di quanto si possa pensare e di conseguenza, si prestano senza ombra di dubbio alla riqualifica.

Ma in che modo si possono riqualificare gli stereotipi? Allport propone varie opzioni quali; legislazione che contrasti gli stereotipi, programmi di contatto e di conoscenza, rieducazione di gruppo, catarsi, programmi d'istruzione.<sup>174</sup> Si prenderà in considerazione solamente l'ultimo, in quanto, l'aspetto che maggiormente interessa, ai fini del presente elaborato, è quello didattico.

Allport affronta la questione educativa sotto tre punti di vista: il tipo di programma educativo, il tipo di approccio e il tipo di criterio. Si vedranno ora per ordine i vari punti e si cercherà di commentarli nell'ottica della glottodidattica.<sup>175</sup>

Il primo punto riguarda il tipo di programma; Allport propone un'educazione di tipo interculturale proponendo come esempio esperienze d'istruzione interculturale quali il Piano Springfield,<sup>176</sup> che prevede a scuola delle ore dedicate all'interculturalità. Allport

---

<sup>171</sup> Ivi, p. 266.

<sup>172</sup> Ivi, p. 284.

<sup>173</sup> Si veda par. 2.2 del presente elaborato.

<sup>174</sup> Allport, G., op.cit. pp. 655-685.

<sup>175</sup> Ivi, pp. 629-683.

<sup>176</sup> Wise, J., W., *The Springfield Plan*, New York, Vikings, 1945 in Allport, G., op.cit. pp. 661-663. Il piano Springfield fu adottato nella città di Springfield in Massachusetts negli anni Quaranta del Novecento. Esso prevedeva curricula scolastici delle scuole pubbliche in cui venisse anche inclusa educazione all'interculturalità attraverso specifiche lezioni dedicate a questo.

dimostra che i risultati di ricerche condotte su studenti che hanno preso parte al piano, mostrano una minor propensione ad avere delle immagini stereotipate in generale, e un'attitudine più positiva verso le altre culture, rispetto a coloro che non vi hanno partecipato. Questo risultato è solo uno dei numerosi studi presi in considerazione da Allport, il quale afferma che: «effetti positivi compaiono in due terzi degli esperimenti fatti, mentre effetti negativi non compaiono quasi mai.»<sup>177</sup> Si può quindi concludere che per la riqualifica degli stereotipi è molto utile un'educazione di tipo interculturale non solo tramite specifiche lezioni di interculturalità come avviene nel caso del Piano Springfield ma anche includendo all'interno di lezioni scolastiche curricolari attività che possano educare ad essa, ad esempio, le lezioni di lingua sono un ottimo ambiente in cui promuoverla. La glottodidattica, da quando l'approccio comunicativo è diventato l'approccio guida per l'insegnamento linguistico, promuove e sottolinea quanto sia importante diventare competenti a livello interculturale, acquisire quelle abilità trasversali, di fondamentale importanza per favorire la comunicazione tra culture.<sup>178</sup> Il saper osservare, relativizzare, sospendere il giudizio, l'essere empatici, non sono competenze secondarie, esse devono andare di pari passo con l'acquisizione linguistica.<sup>179</sup> Dimostrazione ulteriore si ha nel caso degli stereotipi, che possono essere riqualificati attraverso un'educazione interculturale.

Il secondo punto su cui si sofferma Allport riguarda il tipo di approccio, egli si concentra in particolar modo sull'approccio informativo, che consiste nel fornire informazioni accurate affinché non si proceda alla creazione di categorie irrazionali basate su poche probabilità e pochi dati oggettivi. Egli sostiene che non sempre questo tipo di approccio funziona perché, sebbene esso fornisca maggiori informazioni e accresca la conoscenza:

Un'istruzione puramente nozionistica è spesso fonte di almeno uno dei seguenti svantaggi: viene spesso dimenticata, distorta in modo che possa essere razionalizzato un atteggiamento contrastante, oppure l'informazione viene ad essere isolata in un angolo della mente senza che partecipi in alcun modo al determinismo della condotta vitale.<sup>180</sup>

---

<sup>177</sup> Allport, G., op.cit. p. 663.

<sup>178</sup> Si veda cap. 1.4 del presente elaborato.

<sup>179</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 148-157.

<sup>180</sup> Allport, G., op.cit. p. 664.

Alla tesi di Allport si aggiunge la tesi di Lewin, secondo cui l'approccio informativo non funziona in tutte le situazioni poiché, essendo il piano emotivo separato dal piano cognitivo, non sempre a un mutamento sul piano cognitivo corrisponde un mutamento sul piano emotivo.<sup>181</sup> Può succedere che, nonostante l'acquisizione di informazioni accurate su un popolo, l'atteggiamento emotivo nei suoi confronti non cambi e uno stereotipo di tipo negativo continui a persistere.

Tuttavia, è necessario tenere presente, secondo Allport, che

Anche se gli studenti non riescono immediatamente a utilizzare le loro nozioni per smantellare i pregiudizi, a lungo andare, una informazione accurata può senz'altro contribuire a migliorare le relazioni umane.<sup>182</sup>

Potremmo dunque concludere affermando che, fornire agli studenti, sin dalla più giovane età, una preparazione fondata e globale sul popolo, di cui studia la lingua, può contribuire allo smantellamento di una cultura degli stereotipi.

Il terzo e ultimo punto riguarda il criterio da utilizzare nell'affrontare gli stereotipi. Allport si interroga sui criteri da applicare, distinguendo quelli diretti, che inducono a parlare esplicitamente dello stereotipo, e indiretti, che suggeriscono di affrontare il tema per vie traverse. Allport sostiene che i metodi diretti siano i più efficaci, come dimostra anche lo studio di Henry Kagan.<sup>183</sup> Quest'ultimo ha dimostrato una significativa variazione di atteggiamento in senso positivo per gli studenti che hanno preso parte all'insegnamento con criterio diretto, mentre nessun cambiamento di atteggiamento negli studenti con cui è stato usato il criterio indiretto.<sup>184</sup> Ciò sembra andare in contraddizione con le nozioni di metodo induttivo e deduttivo utilizzate in glottodidattica. Infatti, mentre il metodo deduttivo, in cui vengono fornite al discente tutte le informazioni da parte del docente, viene reputato meno efficace in quanto non produce fissazione delle regole o delle informazioni nella memoria a lungo termine, quello induttivo, che porta lo studente a scoprirle da sé, sembra essere più produttivo in quanto favorisce acquisizione.<sup>185</sup> Tuttavia ci sembra che i due concetti; criterio diretto e

---

<sup>181</sup> Lewin. G. W., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, Herper & brothers Publishers, New York, 1948 in Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., pp. 24-39.

<sup>182</sup> Allport, G., op.cit. p. 664.

<sup>183</sup> Kagan, H. E., *Changing the attitude of Christian toward Jew: a psychological approach through religion*, Columbia university press, 1952.

<sup>184</sup> Allport, G., op.cit., pp. 666-668.

<sup>185</sup> Balboni, P. E., *Le sfide di Babele*, 20015, pp. 9, 39.

diretto, da un lato, e metodo induttivo e deduttivo dall'altro, non coincidano pienamente. Pertanto, trattare lo stereotipo in maniera diretta non significa fornire informazioni esplicite al discente ma piuttosto parlare in maniera aperta del tema, ovvero trattare lo stereotipo come tale senza cercare di insabbiarlo per timore di acuirlo o crearne degli altri. Alla luce di tali considerazioni sembra dunque possibile affermare che durante il processo di acquisizione della competenza culturale è bene trattare apertamente gli stereotipi poiché il metodo diretto risulta efficace, il non parlare esplicitamente degli stereotipi, per evitare di «acuire la sensazione di conflitto»<sup>186</sup> non farà altro che lasciare gli stereotipi lì dove sono, senza avere possibilità di riqualificarli o almeno provare a farlo. È evidente che vadano tenute in considerazione molte variabili personali, quali l'educazione domestica e la personalità dell'individuo e non sempre sarà possibile riqualificare gli stereotipi degli apprendenti, poiché è molto probabile che ci siano individui resistenti a qualsiasi metodo.

In sintesi, ai fini della valutazione sulla possibilità o meno di sfruttare gli stereotipi per promuovere lo sviluppo della competenza culturale, di cui si parlerà in maniera più approfondita nel successivo paragrafo, bisogna considerare i seguenti punti messi in luce da Allport:

- Gli stereotipi sono fondati su un granello di verità.
- Gli stereotipi sono frutto di un processo naturale, non sono quindi debellabili completamente.
- Gli stereotipi sono soggetti a mutamento nel corso del tempo (e nello spazio se si considera anche la tesi di Bartminski) dunque non sono così rigidi.
- Gli stereotipi sono sia di tipo positivo, che di tipo negativo, e data la loro malleabilità gli stereotipi negativi possono essere riqualificati,
- Il metodo più adatto per la riqualifica degli stereotipi è quello dell'educazione interculturale, attraverso approccio informativo, che tuttavia necessita di integrazioni, e attraverso la trattazione diretta del tema.

Questi punti, unitamente alla tesi di Bartminski e alla teoria antropologica sugli stereotipi saranno la base da cui si partirà nell'esplorare la possibilità di utilizzo degli

---

<sup>186</sup> Ivi, pp. 666,

stereotipi nella didattica della lingua ed in particolar modo nell'insegnamento della competenza culturale.

#### 2.4 Una didattica della cultura partendo dagli stereotipi: realtà o fantascienza?

Bisogna innanzitutto fare una premessa per evitare che ciò che verrà detto in seguito possa essere frutto di fraintendimenti. Lo scopo del presente elaborato non è di promuovere gli stereotipi o addirittura sostenerli, la linea di confine tra l'utilizzo "sano" degli stereotipi e l'utilizzo ai fini discriminatori è molto sottile. Per questo è necessario ribadire che tutto ciò che verrà affermato di seguito è frutto di analisi fondate su tesi scientifiche affermate e ha lo scopo di promuovere un utilizzo "sano" dello stereotipo per fini didattici.

Nel titolo del paragrafo si menziona la parola fantascienza, effettivamente, a prima vista, potrebbe sembrare irragionevole l'utilizzo degli stereotipi per fini didattici, una contraddizione. Effettivamente, molti studiosi hanno cercato e cercano un modo per combattere gli stereotipi attribuendoli una serie di caratteristiche negative; come l'utilizzo di essi per esprimere giudizi negativi, la loro eccessiva tendenza a generalizzare e la conseguente creazione di barriere tra culture.<sup>187</sup> Un'ulteriore paura è quella di poter in qualche modo alimentare ulteriormente gli stereotipi. Se ne esistono già molti perché correre il rischio di crearne ancora di più? Perché affrontare gli stereotipi in maniera diretta con il rischio di aumentare la distanza tra il gruppo creatore e quello a cui essi sono riferiti? Non si può certamente biasimare chi la pensa in questo modo, dopotutto, si è detto anche in precedenza che tendenzialmente gli etero stereotipi, riferiti a gruppi esterni al proprio, sono negativi poiché, essendo «l'appartenenza ai gruppi interni [...] d'importanza vitale per la sopravvivenza individuale»<sup>188</sup> si tende ad adottare regole e norme del proprio gruppo e a vedere quelle del gruppo esterno come minacciose, ciò può generare un conflitto con il gruppo esterno e quindi produrre stereotipi negativi. Tuttavia, come afferma Allport, questo conflitto non è qualcosa

---

<sup>187</sup> Бартмински, Е., op. cit, pp. 11-12.

<sup>188</sup> Allport, G. W., op. cit., p. 67.



d'implicito e necessario, può verificarsi così come può non verificarsi ed anzi è auspicabile che non si verifichi.<sup>189</sup> Inoltre, sebbene gli etero stereotipi siano solitamente di tipo negativo, bisogna considerare che questa è solo una tendenza e che ci sono studi che dimostrano invece il contrario.<sup>190</sup>

In realtà, se riqualificati in maniera appropriata, gli stereotipi potrebbero essere dei mezzi adottabili per scopi didattici ed in particolare per l'acquisizione della competenza culturale.

Innanzitutto questi ultimi rispondono a un processo naturale della mente umana, ovvero la tendenza a generalizzare. La mente, non essendo in grado di ritenere ogni singolo input pervenutole dall'esterno, ha necessità di racchiudere le informazioni in schemi più grandi: le categorie.<sup>191</sup> Non sembra utile quindi non affrontare gli stereotipi apertamente, sperando che spariscano da sé per paura di acuirli, perché questo non accadrebbe, allo stesso modo non è possibile debellarli completamente proprio perché sono frutto di un processo naturale. Alla luce di questo, gli interventi che possono essere fatti sono quelli di riduzione della formazione di stereotipi e riqualifica, soprattutto di quelli già esistenti. Poiché, come hanno dimostrato Allport e Bartminski,<sup>192</sup> gli stereotipi non sono rigidi e non sono necessariamente negativi ma nascono come neutrali, è possibile pensare a una riqualificazione e, allo stesso tempo, sfruttare tale processo di riqualificazione, necessario nell'ottica del multiculturalismo odierno, per l'acquisizione della competenza culturale.

Si è discusso nel capitolo 1 di cosa si intenda per cultura e soprattutto cosa si intenda per cultura nell'ottica dell'insegnamento e apprendimento linguistico. In base a quanto affermato da Balboni:

Mentre l'approccio formalistico perseguiva una competenza culturale intesa come accesso ai testi della letteratura, della cultura umanistica in generale, nell'ambito dell'ASTP e dell'approccio comunicativo il termine "cultura" ha assunto il valore [che] ha in antropologia e indica un reticolo di valori, di modi di vivere, di modelli di organizzazione sociale, ecc.<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> Ivi, pp. 63-68.

<sup>190</sup> Si veda par. 2.2 del presente elaborato.

<sup>191</sup> Cfr. Allport, G. W., op.cit, pp. 23-40, 237-243. McGarty, C., Yzerbyt, V., Y., Spears, R., op. cit. pp. 1-7. Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., 6-7.

<sup>192</sup> Si vedano par. 2.2 e 2.3 del presente elaborato.

<sup>193</sup> Balboni, P. E., Dizionario di glottodidattica, 1999, p. 24.

si è arrivati alla conclusione che, nell'ottica dell'approccio comunicativo, durante l'insegnamento linguistico bisogna affrontare la cultura nei suoi «aspetti della vita quotidiana studiati da sociologi e antropologi: l'alloggio, il vestiario, il cibo, gli utensili, il trasporto e tutti i modelli di comportamento che i membri della data cultura vedono come necessari ed appropriati.»<sup>194</sup>

Gli stereotipi, possono essere un mezzo di cui usufruire proprio per l'insegnamento della competenza culturale, sia se si prende in considerazione la teoria degli stereotipi di Allport, sia se si prende in considerazione la teoria antropologica. Per quanto concerne la teoria di Allport, gli stereotipi oltre che per un naturale processo di categorizzazione, si formano anche per un altro bisogno naturale; per necessità di sopravvivenza, infatti, ci si affilia sempre a un gruppo con proprie norme sociali, costumi, con una propria cultura, che viene necessariamente a contrapporsi con la cultura del gruppo esterno.<sup>195</sup>

In questo senso dunque gli stereotipi sono fondati soprattutto su norme e costumi del quotidiano, che è quello su cui si incentra la competenza culturale in un corso linguistico. Ad esempio, avremo stereotipi sull'aspetto vestemico: "In Russia si porta il colbacco", o sulle abitudini alimentari: "In Russia si beve vodka", "In Italia si mangia pasta" sull'organizzazione sociale: "I russi sono tutti comunisti", "Gli Italiani sono legatissimi alla famiglia".

Anche se si prende in considerazione la teoria antropologica degli stereotipi, si avranno gli stessi risultati. Secondo gli antropologi, infatti, gli stereotipi si formano perché, per l'interpretazione di determinati eventi culturalmente diversi dai propri, si applicano invece le proprie categorie culturali.<sup>196</sup> Ovviamente quando si parla di cultura o evento culturale in antropologia s'intende la cultura del quotidiano. Questo significa che, partire da essi per favorire negli apprendenti l'acquisizione della competenza culturale non sarebbe sbagliato, in quanto, gli stereotipi sono basati proprio su quel "tipo" di cultura che si vuole veicolare durante l'insegnamento linguistico. Tuttavia questo non basta, bisogna, infatti, fare ulteriori considerazioni affinché si possa effettivamente affermare che gli stereotipi possano essere parte attiva dell'insegnamento linguistico.

La prima questione da considerare è la fondatezza degli stereotipi. Si è visto che tutti gli stereotipi contengono almeno un granello di verità perché si basano su esperienze reali,

---

<sup>194</sup> Lange, D., L., Michael Paige, R., op. cit., p. 243. Traduzione mia.

<sup>195</sup> Allport, G. W., op. cit., pp. 41-68.

<sup>196</sup> McDonald, M., op. cit., pp. 219-236.

di prima o seconda mano. Tuttavia si tratta di una verità generalizzata ed estesa all'intero gruppo senza fare distinzioni.<sup>197</sup> In linea di massima si potrebbe dire che è possibile partire dall'analisi degli stereotipi per l'acquisizione della competenza culturale, in quanto, essi non sono infondati, a patto che si risalga al granello di verità e da lì si proceda a scardinare la generalizzazione che viene fatta di quella verità. Ad esempio, prendendo nuovamente dallo stereotipo: "Tutti i russi bevono vodka e sono ubriaconi" possiamo estrapolare due verità, la prima è che in Russia si beve la vodka, e la seconda è che effettivamente in Russia è esistito ed esiste il problema dell'alcolismo.<sup>198</sup> Individuato l'elemento di verità lo si può utilizzare come base di partenza per quanto riguarda l'insegnamento di uno o più aspetti culturali. Prendendo ad esempio la questione del bere vodka; essa si può utilizzare per introdurre le abitudini alimentari, come ad esempio i piatti che si mangiano a colazione pranzo e cena ma anche tutto ciò che riguarda gli alcolici, quindi, ad esempio, la pratica dei brindisi che è molto interessante da conoscere; il fatto che a tavola non si beve mai da soli ma si aspetta sempre il brindisi per sorseggiare l'alcolico contenuto nel proprio bicchiere, che non si poggia mai il bicchiere dopo un brindisi ma si deve bere necessariamente almeno un sorso, che durante le feste come compleanni matrimoni ecc. gli ospiti sono soliti fare i loro auguri a tavola proponendo un brindisi alla salute o per la felicità degli sposi o del festeggiato. Ma bisogna, allo stesso tempo, procedere allo scardinamento della generalizzazione: "tutti i russi bevono vodka", per questo motivo è necessario anche utilizzare l'approccio informativo proposto da Allport.<sup>199</sup> Bisogna cioè ampliare la gamma di informazioni; ad esempio informare che non tutti i russi bevono alcol, che ci sono molti russi astemi, ed informare che non si beve solo vodka ma si bevono molto altri alcolici come birra, vino, ma altrettante bevande non alcoliche come ad esempio il tè, il kvas, succo di pomodoro, il kefir e così via. Bisogna dare quindi informazioni che permettano di ampliare la visione e la prospettiva dello studente. Il vantaggio di questo tipo di utilizzo dello stereotipo nell'insegnamento linguistico è duplice. Da un lato, infatti, si procede a un tentativo di riqualifica dello stereotipo sfruttando i metodi proposti da Allport, giudicati da lui e da studiosi prima di lui efficaci nello

---

<sup>197</sup> Allport, G. W., op. cit., pp.

<sup>198</sup> *Global Status Report on Alcohol and health* consultabile al sito:  
[http://www.who.int/substance\\_abuse/publications/global\\_alcohol\\_report/msbgsruprofiles.pdf](http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/msbgsruprofiles.pdf)

<sup>199</sup> Allport, G. W., op. cit., pp. 664-666.

scardinamento dello stereotipo al fine di riqualificarlo e renderlo qualcosa di più positivo: l'approccio informativo e il criterio diretto.<sup>200</sup> Il secondo vantaggio è che, unitamente alla riqualifica dello stereotipo, si procede anche ad accrescere la competenza culturale dello studente.

Tuttavia si è visto nel capitolo 1.5 che non sempre l'approccio informativo o descrittivo risulta il più efficace ed anzi, molti dei principali studiosi, quali Balboni, Byram e Kramersch, tendono a non considerarlo valido. I metodi che vengono giudicati più appropriati per l'insegnamento della competenza culturale sono quello comparativo o contrastivo, che consiste nel mettere a confronto la propria cultura con quella studiata e il *fieldwork*, il tipico metodo utilizzato dalle scienze antropologiche.<sup>201</sup>

In effetti, lo stesso Allport sostiene che, sebbene, a lungo andare, gli approcci informativi possono portare a dei buoni risultati in termini di riqualifica e diminuzione di stereotipi, allo stesso tempo non sempre tali approcci funzionano perché le informazioni ricevute possono essere facilmente dimenticate o distorte per confermare idee che si avevano in precedenza.<sup>202</sup>

Tuttavia, questo non significa che gli stereotipi non possano essere sfruttati in ambito didattico, anzi al contrario si vedrà che, attraverso l'utilizzo degli stereotipi e del metodo comparativo sembra possibile giungere alla riqualifica degli stereotipi e all'accrescimento della competenza culturale.

La teoria antropologica degli stereotipi (cap. 2.1 del presente elaborato) sostiene che questi ultimi si vengono a formare, in quanto, gli esseri umani hanno la tendenza a giudicare elementi o eventi culturali di una cultura secondo le categorie della propria. Le scienze antropologiche dimostrano che, sebbene il processo di categorizzazione sia un fenomeno naturale, ogni cultura classifica e giudica il mondo secondo le proprie categorie specifiche ed uniche. Questo comporta lo sviluppo di stereotipi ed incomprensioni quando si giudicano eventi di altre culture secondo le categorie della propria cultura. Allo stesso modo, se un elemento di un'altra cultura non rientra nella propria categoria, si tende a giudicarlo strano, alieno, e anche questo può portare alla

---

<sup>200</sup> Ivi, pp. 664-668.

<sup>201</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 32-37. Kramersch, C., op.cit., 1993, pp. 205- 207. Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 41- 60.

<sup>202</sup> Allport, G. W., op. cit., pp. 664-666.

formazione di stereotipi.<sup>203</sup> Partendo da questa teoria, si può costruire un'ulteriore proposta sull'utilizzo degli stereotipi per l'acquisizione della competenza culturale e, allo stesso tempo, per la loro riqualificazione, questa volta però utilizzando il metodo comparativo, che è sicuramente caldeggiato dagli studiosi di glottodidattica. Quello che si può fare è utilizzare lo stereotipo per comparare e confrontare i due sistemi culturali. Partendo da un determinato stereotipo si procederà alla sua analisi per capire quali categorie della propria cultura si sono applicate per l'interpretazione di quella altrui. Prendendo nuovamente ad esempio il classico stereotipo: "tutti i russi bevono la vodka e sono ubriaconi" si cercherà, di capire come si è arrivati alla creazione di tale stereotipo; quali categorie e schemi della propria cultura si sono applicati per interpretare la cultura altrui. Verrà fuori che magari si è utilizzato lo schema del "pasto italiano", che prevede determinati cibi e bevande che seppur alcoliche non sono mai superalcolici, per interpretare l'evento "pasto russo" che però ha uno schema diverso perché invece prevede bevande superalcoliche durante i pasti. Questa non corrispondenza di categorie e l'alienità dei superalcolici nella categoria "pasto" per un italiano, potrebbe essere cause della formazione dello stereotipo: "tutti i russi bevono vodka e sono ubriaconi" attraverso un processo di generalizzazione ed estensione dello stereotipo a tutta la categoria. Questo tipo di analisi, condotta durante le ore di lingua straniera, permette di soffermarsi effettivamente sugli aspetti culturali, in questo caso, ad esempio, le abitudini alimentari e, allo stesso tempo, tramite la riflessione e il confronto, permette la riqualificazione dello stereotipo, svelandone la natura e la derivazione. Il confronto delle due categorie culturali diverse, in questo caso italiana e russa, che per incompatibilità hanno prodotto lo stereotipo, non è solo un metodo efficace per la didattica degli aspetti culturali e per la riqualifica degli stereotipi. Esso, infatti, permette agli studenti di diventare più competenti a livello interculturale riflettendo, oltre che sulla cultura altrui anche sulla propria sulla propria, uno *step* ritenuto fondamentale dagli studiosi di glottodidattica per diventare comunicatori competenti nella società globalizzata. Solamente riflettendo in maniera distaccata e oggettiva sulla propria cultura è possibile confrontarla con le altre, valutarne gli aspetti positivi e quelli negativi, metterla in discussione e scoprire che nonostante l'attaccamento affettivo essa non è la migliore e non rappresenta l'universale da seguire. Questa capacità critica è

---

<sup>203</sup> McDonald, M., op. cit., pp. 219-236.

necessaria nella società globalizzata per essere un individuo competente dal punto di vista dell'interculturalità in grado di costruire attivamente ponti tra culture.<sup>204</sup> L'analisi dello stereotipo in maniera comparativa sembra un ottimo metodo per sviluppare questa capacità critica. Il confronto tra i due diversi sistemi di classificazione, porta inevitabilmente a riflettere su quale sia il metodo di categorizzazione della propria cultura, su quali siano le principali categorie e su quale sia il loro contenuto. Inoltre, se si considera la tesi di Bartminski secondo cui gli stereotipi sono mutevoli perché variano non solo nel tempo ma anche nello spazio, è possibile affermare che l'analisi degli stereotipi implica di conseguenza un'analisi della cultura d'appartenenza che può incrementare la propria capacità critica.<sup>205</sup>

Si può affermare che sussiste una base teorica per affermare la possibilità di sfruttamento degli stereotipi per l'acquisizione della competenza culturale. Infatti, gli stereotipi, essendo frutto di un processo mentale naturale, neutrali in partenza, modificabili nel tempo, strettamente legati alla cultura e basati su almeno un granello di verità, si prestano a essere utilizzati come base per l'acquisizione della competenza culturale ma allo stesso tempo anche di quella interculturale, in particolare delle abilità trasversali necessarie per comunicare in maniera efficace nel panorama internazionale sempre più globalizzato.

Sono stati proposti, nel presente elaborato, due approcci su come sfruttare gli stereotipi per fini didattici: quello informativo e quello comparativo, essi sembrano entrambi validi se ci si basa sulle teorie di Allport, Balboni Byram e Kramsch,<sup>206</sup> tuttavia è necessario accertarne la loro effettiva validità per determinare quale tra i due sia l'approccio più produttivo, se uno sia veramente più produttivo o se altri approcci possano esserlo ancor di più. È necessario però fare una precisazione, tali approcci sono soggetti a numerose variabili, quali personalità dell'individuo o educazione domestica ad esempio. Non ovunque e non con qualsiasi gruppo di apprendenti si avranno risultati positivi, all'interno dei gruppi saranno presenti individui più tolleranti e personalità meno tolleranti, quindi non è garantito il successo con tutti i membri del gruppo. Tuttavia, come fa notare lo stesso Allport, vale sempre comunque la pena proporre

---

<sup>204</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 133-160. Crespi, I., op.cit., pp. 60-120. Lange, D., L., Michael Paige, R., op. cit., pp. 244-247.

<sup>205</sup> Бартмински, Е., op. cit., pp. 11-17.

<sup>206</sup> Cfr. Allport, G. W., op. cit., pp. 661-672. Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 32-37. Kramsch, C., op. cit., 1993, pp. 205- 207. Byram, M., Morgan, C., op.cit., 1994, pp. 41- 60.

un'educazione interculturale di questo tipo, avvalendosi degli stereotipi nel nostro caso, perché nonostante l'educazione domestica sia molto influente e possa rendere gli individui più o meno tolleranti, l'educazione scolastica ha eguale potenza. È bene dunque insistere sempre e portarla avanti anche nel caso in cui il gruppo è composto da individui poco tolleranti poiché secondo Allport l'educazione interculturale è sempre responsabile del miglioramento delle relazioni tra gruppi estranei.<sup>207</sup>

---

<sup>207</sup> Allport, G. W., op. cit., pp.544-563, 583-601, 656-664.

### 3. LA MEDIAZIONE NEL *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*

Il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*<sup>208</sup> è un documento messo a punto dal Consiglio Europeo da utilizzare come riferimento nella preparazione ed elaborazione di *syllabus*, *curricula*, manuali di lingue e per la valutazione delle conoscenze linguistiche degli apprendenti di una lingua straniera. In esso vi sono descritte le abilità linguistiche necessarie al fine di comunicare in maniera efficace, presentate in scale suddivise per livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ciascuno dei quali è affiancato da descrittori che oltre ad indicare le competenze per ogni livello, si prestano per scopi valutativi al fine di verificare il livello raggiunto dagli apprendenti nel processo di acquisizione linguistica.<sup>209</sup> Nel 2018 il Consiglio Europeo ha pubblicato un nuovo documento di riferimento per la conoscenza delle lingue: il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.<sup>210</sup> Come si può dedurre dal titolo, questo volume contiene aggiornamenti e nuovi descrittori rispetto al *Common European Framework* del 2001.<sup>211</sup>

Rispetto alle numerose revisioni contenute nel *Companion Volume*, prima di procedere con l'analisi dei materiali didattici, riteniamo utile soffermarci sui suoi descrittori per

---

<sup>208</sup> Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.

<sup>209</sup> Ivi, p. 1-8.

<sup>210</sup> Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, 2018. Consultabile al sito: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. D'ora in avanti si farà riferimento a tale lavoro, utilizzando l'abbreviazione CEFR.

<sup>211</sup> I principali aggiornamenti rispetto al CEFR 2001 sono i seguenti: l'inclusione di descrittori per il livello di competenza Pre-A1, la modifica ai descrittori delle scale *Communicative language activities & strategies* e *Communicative languages*, le modifiche ai descrittori del livello C2, il potenziamento dei descrittori dei livelli intermedi (A2+, B1+, B2+), la ridefinizione della scala *Phonological control* con attenzione maggiore all'articolazione del suono e alla prosodia, l'introduzione di descrittori per l'abilità della mediazione, l'introduzione di tre nuove scale nell'ambito della letteratura: (*Reading as a leisure activity*, *Expressing a personal response to creative texts*, *Analysis and criticism of creative texts*), l'introduzione di due nuove scale per l'interazione online: (*Online conversation and discussion* e *Goal-oriented online transactions and collaboration*, vengono inoltre introdotti altre due scale *Using telecommunications* e *Giving information*. Si veda Council of Europe, *CEFR*, 2018, pp. 50-51.



l'abilità della mediazione, in particolar modo in riferimento alla competenza (inter)culturale e agli stereotipi in modo da comprendere se e in che modo questa abilità possa favorire la comunicazione tra culture.

### 3.1 La mediazione e il suo legame con la competenza culturale e gli stereotipi.

Come già affermato nel capitolo 1.2 del presente elaborato, la lingua, in seguito allo sviluppo dell'approccio comunicativo nella didattica delle lingue straniere, inizia ad essere considerata uno strumento di azione sociale,<sup>212</sup> «un mezzo per comunicare più che una disciplina da studiare.»<sup>213</sup> Per questo motivo, anche nel delineare i descrittori per il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (CEFR) la lingua viene trattata come strumento di comunicazione. In tal senso, le classiche quattro abilità di lettura, scrittura, ascolto e produzione orale, ritenute dagli ideatori del CEFR poco soddisfacenti per descrivere il reale uso della lingua, sono state sostituite, o per meglio dire ampliate, individuando come categorie migliori per descrivere le abilità da acquisire, al fine di comunicare in maniera efficace: la recezione, la produzione, l'interazione e la mediazione.<sup>214</sup> Nel presente elaborato ci si focalizzerà sull'abilità della mediazione, per questa ragione sembra dunque necessario iniziare chiarendo il significato che assume questo termine all'interno del CEFR.

Nel CEFR 2001 la mediazione viene definita in questo modo:

mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.<sup>215</sup>

Vengono inoltre forniti degli esempi di attività di mediazione:

---

<sup>212</sup> Cfr. Balboni, P. E., op. cit., 1999, pp. 17, 20. Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2015, pp. 10-13, 20-28. Balboni P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 21-22. Kramsch, C., op. cit., 1993, p. 240.

<sup>213</sup> Council of Europe, *CEFR*, 2018, p. 27. Traduzione mia.

<sup>214</sup> Cfr. Council of Europe, *CEFR*, 2001. Council of Europe, *CEFR*, 2018.

<sup>215</sup> Council of Europe, *CEFR*, 2001, p. 14.

Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient.<sup>216</sup>

In sostanza la concezione di mediazione proposta dal CEFR si fonda su attività di tipo linguistico, ad esempio parafrasi, riassunto, rielaborazione del concetto e traduzione, che permettono una migliore comprensione di un testo scritto o orale a un individuo che, per una qualche ragione, non ha possibilità di accedervi. Sebbene in questa definizione sia espressamente specificato che la mediazione avviene non solo tra lingue diverse ma può avvenire, con notevole frequenza, nel contesto di una stessa lingua (si pensi alla parafrasi, alla riformulazione di una frase per farsi capire meglio, a un riassunto) Brian North e Enrico Piccardo sottolineano come, proprio per la mancata presenza di descrittori espliciti e per l'incompletezza del concetto proposto, spesso si riduce l'abilità della mediazione alla mediazione cross-linguistica, ovvero quella tra lingue diverse. In questo modo l'abilità della mediazione viene assimilata a quelle di traduzione e interpretariato, con il rischio di percepire i tre termini come sinonimi.<sup>217</sup>

L'ipotesi che North e Piccardo danno di questa, a loro modo di vedere, inesatta interpretazione risiede in due motivi principali; il primo riguarda gli esempi poco precisi contenuti nel CEFR del 2001 e il secondo invece la mancanza di descrittori. Per quanto concerne il primo punto, riferendosi alla mediazione si suggerisce: «Both input and output texts may be spoken or written in L1 or L2».<sup>218</sup> Non specificare che non necessariamente il testo di partenza deve essere in L1 e quello di arrivo in L2, senza ricordare che l'input e l'output possono essere entrambi in L1, può aver portato secondo gli autori a giudicare l'attività di mediazione esclusivamente come mediazione cross-linguistica. Lo stesso vale per gli esempi forniti riguardo la mediazione orale. Nella sezione 4.4.4.1 del CEFR 2001 come esempi di mediazione orale vengono riportati unicamente: l'interpretazione simultanea, l'interpretazione consecutiva e l'interpretazione informale.<sup>219</sup> Tuttavia la mediazione orale non è concepita esclusivamente come attività di interpretariato, anche un riassunto in forma orale in L1 è classificabile come mediazione di tipo orale. Nuovamente l'imprecisione degli esempi

---

<sup>216</sup> Council of Europe, CEFR 2001, p. 87.

<sup>217</sup> North, B., Piccardo, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, 2016, pp. 9-10.

<sup>218</sup> Council of Europe, CEFR, 2001, p. 99.

<sup>219</sup> North, B., Piccardo, op.cit, p. 10.

è da considerarsi, a detta degli autori, motivo di tale inesatta e riduttiva interpretazione del concetto di mediazione.

Benché, dunque, l'abilità della mediazione fosse già menzionata nel CEFR del 2001, l'assimilazione di tale concetto al concetto di traduzione ed interpretariato ha reso necessaria, negli anni a seguire, l'elaborazione di specifici descrittori anche per tale abilità al fine di disambiguarla e chiarirne il ruolo nell'apprendimento linguistico. Inoltre la definizione del 2001, oltre ad aver provocato un'assimilazione sbagliata del termine mediazione a quello di traduzione, pone l'attenzione sulla lingua, ovvero sulla mediazione esclusivamente come mediazione linguistica. North e Piccardo fanno notare però che quando si parla di mediazione, non si fa esclusivamente riferimento alla mediazione linguistica, quindi al passaggio da un testo x ad un testo y, ma ci si riferisce anche alla mediazione tra una cultura x e una cultura y e, al contempo, anche alla mediazione di tipo pedagogico, ovvero la mediazione tra un concetto nuovo e un soggetto che deve apprendere o accedervi. Quest'ultimo tipo di mediazione è svolta, ad esempio, da un insegnante quando deve trasmettere un concetto nuovo a un alunno.

Va precisato che, i due autori fanno notare che questa concezione più ampia di mediazione, non legata esclusivamente all'aspetto linguistico, ma intesa anche come mediazione culturale e pedagogica, è già presente nel CEFR del 2001 ma non enfatizzata e sviluppata in maniera adeguata. Per questa ragione, essi ritengono, data la vastità di significati che assume la mediazione (linguistica, culturale, di concetti), che sia preferibile attribuirle una definizione più ampia e generica, che comprenda tutti i suoi significati possibili. North e Piccardo propongono la definizione elaborata da Marisa Cavalli e Daniel Coste in *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*: «the aim of the mediation process, defined in the most general terms, is to reduce the gap between two poles that are distant from or in tension with each other.»<sup>220</sup> Cavalli e Coste, concentrandosi sul concetto di “mobility” (mobilità) e “otherness” (diversità), chiariscono cosa si intende per processo di mediazione. Gli autori sostengono che ogni individuo è in movimento, che può essere di tipo fisico (lo spostamento da un paese A ad un paese B) e sociale (il cambiamento di *status*, oppure

---

<sup>220</sup> Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015, pp. 12.

di tipo educativo; accesso a nuovi tipi di conoscenza, doveri ecc.).<sup>221</sup> Questi movimenti implicano necessariamente il contatto con l'“otherness”, l'alterità intesa come: «that which is other, new, alien, unfamiliar or different».<sup>222</sup> La mobilità fisica implica il contatto con una lingua e una cultura sconosciuta, la mobilità sociale con uno status alieno mai esperito in precedenza, e l'educazione il contatto con concetti e conoscenza nuova ed estranea, a cui si deve cercare di accedere. È qui che entra in gioco la mediazione, un processo in grado di «reducing the distance or facilitating a contact between the mobile social agent and that otherness.»<sup>223</sup> Visto sotto questa luce, il processo di mediazione nel CEFR del 2018 amplia la sua portata, svincolandosi dalla sua attribuzione quasi esclusiva alla traduzione cross-linguistica. In questo senso, per esempio, anche un insegnante di biologia che deve spiegare un concetto nuovo ai propri studenti, deve possedere abilità di mediazione, ovvero la capacità di rendere il nuovo e lo sconosciuto più comprensibile all'individuo in movimento, anche se la lingua utilizzata è la lingua madre di entrambi. Infatti, sebbene l'abilità della mediazione sia descritta nel Quadro di riferimento per le lingue come necessaria nel processo di acquisizione di una lingua straniera, la sua applicazione è certamente più ampia e senz'altro è applicabile alla lingua materna di ogni apprendente in quanto l'abilità della mediazione è fondamentale durante il processo di acquisizione di qualsiasi lingua: della L1 così come della L2.

Obiettivo del CEFR 2018 è fornire i descrittori anche per l'abilità della mediazione; ovvero: «the language proficiency necessary, but not sufficient, to perform various kinds of mediation activities and strategies.»<sup>224</sup> Questo significa che il focus rimane sulle abilità linguistiche che un apprendente deve possedere per portar avanti il processo di mediazione, sia che si tratti di L1, sia che si tratti di L2.

D'accordo con questa definizione più ampia di mediazione, i descrittori forniti nel CEFR 2018 riguardano tre aree distinte: la mediazione di testi, la mediazione di concetti e la mediazione nella comunicazione. Si vedrà di seguito cosa si intende per mediazione in questi tre ambiti e si passerà a considerare nel dettaglio la mediazione nella

---

<sup>221</sup> Ivi, pp. 15-18.

<sup>222</sup> Ivi, p. 18.

<sup>223</sup> Ivi, p. 19.

<sup>224</sup> Ibidem.

comunicazione, in quanto, quest'ultima, risulta essere un'abilità fondamentale per essere competenti a livello culturale ed interculturale.

Il CEFR 2018 interpreta la mediazione di un testo come la trasmissione del contenuto di un testo, orale o scritto a un'altra persona che, per motivi linguistici, o barriere di qualsiasi altro genere, non è in grado di accedervi.<sup>225</sup> Gli autori sottolineano comunque come questa sia l'accezione principale del termine "mediazione" già contenuta nel CEFR 2001. Per la mediazione dei testi vengono fornite undici diverse scale: *Relaying specific information in speech e Relaying specific information in writing* i cui descrittori si riferiscono all'abilità di riferire informazioni rilevanti trovate in un testo, *Explaining data in speech e Explaining data in speech in writing* che riguardano l'abilità di riportare oralmente o in forma scritta dati desunti da grafici, diagrammi ecc. Altre scale incluse per la mediazione dei testi sono: *Processing text in speech e Processing text in writing*, queste scale riguardano la trasformazione del testo di partenza (scritto o orale) in un altro testo generalmente più breve e conciso. *Translating a written text in speech e Translating a written text in writing* forniscono i descrittori per la mediazione intesa come traduzione, mentre la scala *Note taking* si riferisce all'abilità di prendere appunti e dunque di trasformare un testo generalmente orale in scritto e al contempo sintetizzarlo. Le ultime due scale: *Expressing a personal response to creative text (including literature) e Analysis and criticism of creative texts (including literature)* riguardano invece l'abilità di saper esprimere la propria opinione riguardo un testo, nel primo caso, e di saper fare un'analisi critica più approfondita nel secondo caso.

Secondariamente nel CEFR 2018 si propone il concetto di mediazione dei concetti che, come indica il termine stesso, implica la capacità di rendere accessibili determinati concetti e conoscenze a persone che, per diversi motivi, non sono in grado di accedervi direttamente.<sup>226</sup> Questo tipo di mediazione è quella che si era definita in precedenza mediazione di tipo pedagogico.<sup>227</sup> Gli autori ritengono che sia possibile facilitare l'accesso a concetti estranei attraverso l'uso della lingua, in particolare in due modi principali, ovvero attraverso discussioni in gruppo o attraverso la presenza di un facilitatore che si fa carico di portare avanti la mediazione (ad esempio l'insegnante). Inoltre essi sottolineano come, oltre alla mediazione, sia necessario creare le condizioni

---

<sup>225</sup> Council of Europe, CEFR, 2018, p. 106.

<sup>226</sup> Ivi, p. 106.

<sup>227</sup> Si veda pag. 62 del presente elaborato.

adatte affinché la mediazione di concetti sia possibile. Per questo motivo i descrittori della mediazione di concetti sono divisi in quattro scale: *Facilitating collaborative interaction with peers*, *Collaborating to construct meaning*, *Managing interaction*, *Encouraging conceptual talk* (si veda tab. 1), dove le prime due riguardano la mediazione all'interno di un gruppo dove non c'è una persona che si fa carico del processo di mediazione, mentre la seconda e la terza riguardano il processo di mediazione portato avanti da un facilitatore che può essere un membro del gruppo designato a quel ruolo o l'insegnante. Nelle scale *Facilitating collaborative interaction with peers* e *Managing interaction* vi sono descrittori riguardanti la capacità di creare un ambiente positivo in cui possa avvenire la mediazione dei concetti. Esse includono, per quanto riguarda la prima scala, capacità come il lavoro di squadra, l'utilizzo di domande per mandare avanti la discussione o per prendere la parola, oppure, per quanto riguarda la seconda scala, la capacità di monitorare e facilitare la comunicazione, dare istruzioni e controllare la comprensione, cambiare l'orientamento della discussione quando necessario. Invece nelle scale *Collaborating to construct meaning* e *Encouraging conceptual talk* i descrittori riguardano in concreto la capacità necessarie per mediare i concetti. In particolare, abilità di co-costruzione di significati per quanto concerne la scala *Collaborating to construct meaning*, e l'abilità del soggetto preposto alla mediazione o all'insegnante, di mediare i concetti nuovi facilitando oltre alla comprensione degli stessi anche lo sviluppo del pensiero critico nei soggetti verso i quali avviene la mediazione, per quanto concerne la scala *Encouraging conceptual talk*.<sup>228</sup>

	<b>Establishing conditions</b>	<b>Developing ideas</b>
<b>Collaborating in a group</b>	Facilitating collaborative interaction with peers	Collaborating to construct meaning
<b>Leading group work</b>	Managing interaction	Encouraging conceptual talk

Tab. 1 The four scales for mediating concepts. Tratto da Council of Europe, CEFR, 2018, p.118.

<sup>228</sup> Ivi, pp. 117-121.

Si può notare nell'elaborazione di queste scale un ulteriore sviluppo del concetto di mediazione rispetto al CEFR del 2001, in questo caso, infatti, la lingua non è utilizzata per la mediazione di testi, ma per la mediazione di elementi astratti quali i concetti. Inoltre vengono qui forniti non solo i descrittori che consentono di mostrare le modalità di accesso a nuovi concetti e conoscenze ma anche quelli che definiscono le condizioni favorevoli affinché la mediazione possa avvenire; affinché dunque l'individuo in movimento riesca ad avvicinarsi il più possibile al concetto nuovo.<sup>229</sup>

Come già visto rispetto alla mediazione di concetti, «la lingua non è la sola ragione per cui le persone a volte hanno difficoltà a comprendersi tra loro.»<sup>230</sup> Non sono solo le barriere linguistiche a generare difficoltà di comprensione ma anche le barriere di tipo cognitivo, come nel caso della mediazione di concetti, oppure barriere dovute a differenze socioculturali o sociolinguistiche. Il CEFR 2018 tiene conto anche di queste ultime e fornisce descrittori per la mediazione nella comunicazione, ponendosi l'obiettivo di: «facilitate understanding and to shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint.»<sup>231</sup> I descrittori forniti dal CEFR 2018 mostrano i livelli di conoscenza della lingua, necessari per far fronte a situazioni in cui, per motivi culturali, possono generarsi incomprensioni.<sup>232</sup>

Di particolare interesse ai fini del nostro lavoro è il descrittore denominato *Facilitating pluricultural space* (Tab. 2) proposto nel CEFR 2018, soprattutto se messo in relazione alla competenza culturale e interculturale e agli stereotipi. Questa scala di descrittori si basa sull'idea che, per comprendere l'altro è opportuno da una parte spostarsi dalla propria prospettiva verso quella altrui, dall'altra tenerle entrambe in mente. Non viene richiesto di adottare la prospettiva dell'altro o restare necessariamente della propria idea, quanto di creare uno spazio condiviso neutrale tra gli interlocutori di diverse culture all'interno del quale «confrontarsi con l'alterità, identificare somiglianze e differenze [...] al fine di consentire la comunicazione e la collaborazione.»<sup>233</sup> Questo spazio neutrale e condiviso è simile al “third space” e alla possibilità di nascita all'interno di esso della “culture of the third kind”, elaborata da Claire Kramsch, di cui

---

<sup>229</sup> Ibidem.

<sup>230</sup> Ivi, p. 122. Traduzione mia.

<sup>231</sup> Ivi, p. 107.

<sup>232</sup> Ivi, pp. 122-125.

<sup>233</sup> Ivi, p. 122. Traduzione mia.

si è discusso nel capitolo 1.3. Kramersch, sensibile alla questione culturale all'interno dell'insegnamento linguistico, suggerisce che, per essere competenti a livello (inter)culturale, non bisogna necessariamente adottare le norme del nativo, lasciando da parte le proprie ma bisogna piuttosto, attraverso un processo di riflessione critica sulla propria cultura e sulla cultura altrui, arrivare a creare un "third space" uno spazio terzo, neutrale, dove non «essere ostaggio dei significati della propria cultura o di quella dell'altro»,<sup>234</sup> uno spazio «all'interno del quale possono nascere significati differenti che si intersecano ai significati dominanti»,<sup>235</sup> uno spazio per poter mettere in discussione le proprie norme culturali spesso viste come le più giuste e naturali.<sup>236</sup> All'interno di questo spazio definito da Kramersch: «simbolico e assolutamente non unitario, stabile, permanente ed omogeneo»<sup>237</sup> si può sviluppare la cultura del terzo tipo, una cultura che va oltre la dicotomia "cultura propria", "cultura altrui" e che attraverso la riflessione critica produce nuovi significati.<sup>238</sup> Questo tipo di cultura è stato definito nel presente elaborato «cultura negoziata»<sup>239</sup> perché risultato di una negoziazione tra gli aspetti ritenuti più validi delle due culture. Si potrebbe anche definire una sorta di cultura ibrida nata dalla riflessione critica non solo sulla cultura altrui ma soprattutto sulla propria. Sembra che dalle premesse fatte nel CEFR 2018 per quanto riguarda la scala *Facilitating Pluricultural Space* ci si aspetti che attraverso la mediazione gli apprendenti creino esattamente questo spazio di riflessione e negoziazione con lo scopo di favorire la comunicazione tra culture. Analizzando nel dettaglio i descrittori della tabella 2 si vedrà che in effetti le abilità richieste sono orientate alla creazione di questo "third space" e di una cultura fuori dalla dicotomia: "io" - "l'altro".

FACILITATING PLURICULTURAL SPACE	
C2	Can mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences.
	Can guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents.

<sup>234</sup> Kramersch, C., op.cit, 1993, p. 14. Traduzione mia.

<sup>235</sup> Kramersch, C., *Third culture and language education*. In V. Cook & L. Wei, *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1*, London, Continuum, 2009, p. 238. Traduzione mia.

<sup>236</sup> Cfr. Kramersch, C., op.cit, 1993, pp. 233-259. Kramersch, C., op. cit, 2009, pp. 233-254.

<sup>237</sup> Kramersch, C., op. cit, 2009, p. 238.

<sup>238</sup> Cfr. Kramersch, C., op.cit, 1993, pp. 233-259. Kramersch, C., op. cit, 2009, pp. 233-254.

<sup>239</sup> Si veda p. 20 del presente elaborato



<b>C1</b>	<p>Can act as mediator in intercultural encounters, contributing to a shared communication culture by managing ambiguity offering advice and support, and heading off misunderstandings.</p> <p>Can anticipate how people might misunderstand what has been said or written and help to maintain positive interaction by commenting on and interpreting different cultural perspectives on the issue concerned.</p>
<b>B2</b>	<p>Can exploit knowledge of socio-cultural conventions in order to establish a consensus on how to proceed in a particular situation unfamiliar to everyone involved.</p> <p>Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview, and express him/herself in a way appropriate to the context.</p> <p>Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward.</p> <p>Can encourage a shared communication culture by expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other's ideas.</p> <p>Can work collaboratively with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in views and perspectives.</p> <p>Can, when collaborating with people from other cultures, adapt the way he/she works in order to create shared procedures.</p>
<b>B1</b>	<p>Can support communication across cultures by initiating conversation, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, and expressing agreement and understanding.</p> <p>Can act in a supportive manner in intercultural encounters, recognising the feelings and different world views of other members of the group.</p> <p>Can support an intercultural exchange using a limited repertoire to introduce people from different cultural backgrounds and to ask and answer questions, showing awareness that some questions may be perceived differently in the cultures concerned.</p> <p>Can help to develop a shared communication culture, by exchanging information in a simple way about values and attitudes to language and culture.</p>
<b>A2</b>	<p>Can contribute to an intercultural exchange, using simple words to ask people to explain things and to get clarification of what they say, whilst exploiting his/her limited repertoire to express agreement, to invite, to thank etc.</p>
<b>A1</b>	<p>Can facilitate an intercultural exchange by showing welcome and interest with simple words and non-verbal signals, by inviting others to speak and by indicating whether he/she understands when addressed directly.</p>
<b>Pre-A1</b>	<p><i>No descriptors available</i></p>

Tabella 2. Descriptors for Facilitating Pluricultural Space. Tratto da Council of Europe, CEFR, 2018, p.123.

Nella scala *Facilitating Pluricultural Space* nel livello A1 al soggetto viene richiesto semplicemente di facilitare la comunicazione nello scambio interculturale ma già dal livello A2 esso deve avere una maggiore partecipazione di tipo attivo in modo da essere in grado di contribuire allo scambio seppur ancora in maniera limitata, dato l'ancor basso livello di competenza linguistica. Dal livello B1, si può notare, in base ai descrittori, che l'apprendente deve diventare un soggetto attivamente impegnato nella costruzione del "third space". Si è detto che questo spazio simbolico deve favorire la riflessione critica attraverso l'esplorazione di somiglianze e differenze e la creazione di significati terzi rispetto ai significati dominanti. Abilità descritte nella tabella 2 per il livello B1 come: «showing awareness that some questions may be perceived differently in the cultures concerned»<sup>240</sup> e «recognising the feelings and different world views of other members of the group»<sup>241</sup>, sono passaggi propedeutici a quel processo di riflessione critica basato sull'individuazione di somiglianze e differenze che poi porterà alla creazione di nuovi significati riscontrabili nella cultura del terzo tipo definita nel presente elaborato negoziata o ibrida. È nel livello B2 successivo che, raggiunta una adeguata competenza linguistica, gli apprendenti saranno in grado di: «discussing similarities and differences in views and perspectives»<sup>242</sup>, «expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints»<sup>243</sup> e «demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview»<sup>244</sup> Non più solo riconoscere le diversità ed essere consci del fatto che determinati comportamenti possono essere interpretati in maniera differente dall'altro, ma discutere apertamente di queste somiglianze e differenze, mostrando apprezzamento per prospettive e norme culturali differenti, che potrebbero risultare migliori delle proprie o semplicemente diverse ma non per questo da considerarsi innaturali e anormali. Nel livello B2 l'apprendente è pronto, dopo le fasi propedeutiche precedenti, a costruire insieme al suo interlocutore uno spazio per la cultura del terzo tipo attraverso una co-riflessione

---

<sup>240</sup> Council of Europe, CEFR, 2018, p.123.

<sup>241</sup> Ibidem.

<sup>242</sup> Ibidem.

<sup>243</sup> Ibidem.

<sup>244</sup> Ibidem.

reciproca ed esplicita. Si può concludere quindi che dal livello B2, l'apprendente, raggiunta una adeguata autonomia linguistica, diventa pienamente attivo nella costruzione di nuovi significati culturali differenti da quelli dominanti sia nella cultura uno (C1) che nella cultura due (C2). Come suggerisce la stessa Kramsch, il “third space” non è uno spazio omogeneo, stabile e permanente, l'ipotesi è quindi che, al progredire della competenza linguistica questo spazio si alimenti e si consolidi consentendo un sempre maggiore avvicinamento dei due poli distanti, in questo caso le culture.

La mediazione che si ha in questo caso, è una mediazione tra due spazi più che tra due poli:<sup>245</sup> lo spazio della cultura uno (C1) e lo spazio della cultura due (C2). Attraverso il processo di mediazione portato avanti per mezzo delle attività elencate nella tabella 2, non solo c'è un avvicinamento dei due spazi distanti tra loro, ma un'intersezione di essi che va a creare esattamente il “third space” luogo neutrale, ideale per lo sviluppo della “culture of the third kind”.

Alla luce di quanto affermato sino ad ora, si possono trarre delle conclusioni riguardo la funzione che l'attività di mediazione può avere rispetto all'acquisizione della competenza (inter)culturale. Si è definito nei paragrafi 1.2 e 1.3 cosa si intende per competenza culturale e per competenza interculturale arrivando a concludere che, nella società globalizzata, oltre a possedere una adeguata competenza culturale, ovvero «la capacità di comunicare in maniera appropriata alla scena culturale al cui interno si realizza l'evento comunicativo.»<sup>246</sup> l'apprendente deve possedere necessariamente la competenza interculturale, ovvero una serie di abilità trasversali, quali la sospensione del giudizio, l'osservazione oggettiva, l'empatia, descritte da Balboni e Byram, per poter evitare errori culturali anche quando si è di fronte a interlocutori di culture sconosciute con cui si è al primo approccio.<sup>247</sup> Alla luce dello sviluppo da parte del CEFR 2018 dei descrittori per la mediazione, in particolare per la mediazione nella comunicazione indicati nella scala *Facilitating Pluricultural Space*,<sup>248</sup> si può affermare che, per diventare degli *intercultural speakers* gli apprendenti, oltre alle competenze trasversali che, come già detto, sono non tanto di tipo linguistico quanto di tipo

---

<sup>245</sup> Cavalli, M., Coste, D., op. cit. pp. 12.

<sup>246</sup> Balboni, P. E., op. cit., 1999, p. 24.

<sup>247</sup> Cfr. Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 133-160. Byram, M., op. cit., 1997, pp. 31-70. Lange, D., L., Michael Paige, R., op. cit., pp. 244-245.

<sup>248</sup> Council of Europe, CEFR, 2018, p.123.

psicologico, in quanto implicano un lavoro sulla propria persona più che sulla lingua, devono acquisire abilità linguistiche tali da permettergli di mettere in atto processi di mediazione, in modo da diventare attivamente degli individui in grado di ridurre la distanza tra i due poli o spazi: C1 e C2, fino a farli intersecare e creare un terzo spazio neutrale all'interno del quale poter, attraverso il confronto e la riflessione critica arrivare a creare una cultura terza C3 frutto di una co-costruzione di significati messi insieme, auspicabilmente, selezionando gli aspetti migliori delle rispettive culture di provenienza. La mediazione vista in quest'ottica, ovvero non solo come avvicinamento ma come creazione di significati condivisi da entrambe le parti, implica un'importante conseguenza che avrà ricadute positive per quanto riguarda la questione degli stereotipi. Ritornando, infatti, al concetto di mobilità e alterità proposto da Cavalli e Coste,<sup>249</sup> si è visto come la mediazione faciliti l'avvicinamento dell'individuo in movimento a qualcosa di estraneo, alieno, nuovo; questo avvicinamento provoca secondo le due autrici una necessaria alterazione da parte di entrambi i poli in quanto: «otherness cannot be reduced without change, without self-alteration, without the self also becoming to some extent “other”». <sup>250</sup> Questa affermazione diventa ancor più significativa quando, come visto nel caso della mediazione nella comunicazione, essa non implica solo un avvicinamento tra poli ma la creazione di uno spazio condiviso all'interno del quale vengono prodotti nuovi significati. La produzione di nuovi significati, infatti, implica imprescindibilmente un cambiamento di prospettiva di entrambi i poli. Si vedrà di seguito quali implicazioni ha questo se si prendono in considerazione gli stereotipi.

Nel capitolo 2 si è trattata ampiamente la questione degli stereotipi, arrivando alla conclusione che questi ultimi si formano per un processo naturale dovuto alla necessità della mente umana di categorizzare le informazioni, che essi sono neutrali in partenza e solamente in seguito a un giudizio personale assumono connotazione più o meno positiva e che, nonostante l'apparente rigidità, essi mutano nel tempo e nello spazio e si prestano dunque a essere riqualficati.<sup>251</sup> Si è visto inoltre che gli stereotipi possono rappresentare un buon punto di partenza per l'insegnamento della competenza culturale poiché dal loro utilizzo sembra possibile ricavare un duplice risultato, da un lato

---

<sup>249</sup> Cavalli, M., Coste, D., op. cit. pp. 15-20.

<sup>250</sup> Ivi, p. 29.

<sup>251</sup> Si veda Cap. 2 del presente elaborato.

l'accrescimento della competenza culturale dell'apprendente che, a partire dallo stereotipo culturale attraverso la mediazione dell'insegnante, può acquisire nuove conoscenze rispetto all'ambito culturale a cui si riferisce lo stereotipo stesso, e dall'altro una potenziale riqualifica di esso.<sup>252</sup> La mediazione, intesa non solo come avvicinamento tra poli, ma come intersezione dei due per la creazione di un terzo spazio, che implica inevitabilmente una alterazione di sé, sembra essere una abilità in grado di favorire la riqualificazione degli stereotipi. Infatti, producendo essa alterazione di sé e della propria prospettiva, in quanto altrimenti un avvicinamento all'estraneo e all'altro non sembrerebbe possibile, essa da un processo fondamentalmente di tipo linguistico perché come detto nel CEFR i descrittori riguardano il livello linguistico da avere per poter procedere alla mediazione,<sup>253</sup> diventa anche un processo psicologico interiore di cambiamento di prospettiva, amplificato dalla creazione del terzo spazio. È all'interno di questo spazio che anche gli stereotipi, negoziati, confrontati e analizzati possono subire una riqualificazione, possono cioè trasformarsi in positivi. Mentre, a partire dalle tesi di Kurt Lewin sulla separazione tra piano cognitivo e piano emotivo, molti autori tra cui Byram Balboni e Kramsch hanno espresso le proprie remore riguardo approcci di tipo informativo, in quanto a una acquisita informazione sul piano cognitivo, non segue necessariamente anche un cambiamento di posizione sul piano emotivo.<sup>254</sup> Questo processo di mediazione agisce sul piano psicologico emotivo più che sul piano cognitivo, in quanto, come sottolineano Cavalli e Coste, il movimento verso la diversità implica necessariamente un cambiamento del sé da parte di entrambi i poli,<sup>255</sup> quindi un cambiamento di atteggiamento affettivo ed effettivo nei confronti dell'altro sembra possibile.

La mediazione, intesa come mediazione nella comunicazione, ovvero come mediazione tra soggetti di culture differenti, dunque, sembra essere un processo allo stesso tempo linguistico e psicologico. Acquisendo una competenza linguistica sempre maggiore sarà possibile il suo utilizzo per mediare, ovvero per avvicinare due poli distanti o in tensione, parallelamente a questo processo si profila un cambiamento di tipo psicologico in quanto l'avvicinamento dei poli opposti implica anche un cambiamento,

---

<sup>252</sup> Ibidem.

<sup>253</sup> North, B., Piccardo, op.cit., p. 47.

<sup>254</sup> Lewin. G. W., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, Herper & brothers Publishers, New York, 1948 in Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., pp. 24-39.

<sup>255</sup> Cavalli, M., Coste, D., op. cit. p.29.

un'alterazione di essi. Volendo citare Cavalli e Coste si diventa in una certa misura "l'altro" a cui ci si è avvicinati : «alteration [...] implies a "becoming-other": otherness cannot be reduced without change, without self-alteration, without the self also becoming to some extent "other".»<sup>256</sup>

Per quanto concerne la competenza (inter)culturale, alla luce di quanto detto, sembra essere fondamentale sviluppare i *curricula* linguistici tenendo in considerazione i descrittori della mediazione forniti nel CEFR 2018. Bisogna quindi innanzitutto agire a livello linguistico, ovvero permettere agli apprendenti di raggiungere un livello di competenza linguistica tale da poter mediare con facilità, affinché parallelamente al processo di mediazione di tipo linguistico si porti avanti un processo psicologico di avvicinamento all'altra cultura il cui culmine sarà la creazione del "third space" in cui gli apprendenti, non più vincolati alle proprie culture di appartenenza, potranno negoziare i significati e crearne di nuovi paralleli e compatibili con i significati dominanti della C1 e della C2.

---

<sup>256</sup> Ibidem.

## 4. ANALISI DEI MANUALI

### 4.1 Manuali scelti e criteri di analisi

Con l'avvento dell'approccio comunicativo e il focus sulla competenza comunicativa, la gamma di materiali didattici a disposizione dell'insegnante e degli apprendenti si è largamente estesa. Oltre, infatti, al manuale base, a materiali per il rinforzo e il recupero, materiali audio e video e siti, un ruolo sempre maggiore è acquisito dai materiali autentici, ovvero quei materiali «originariamente non pensati per la didattica»<sup>257</sup> come ad esempio pubblicità, film, articoli di giornale, che l'insegnante può utilizzare per fini didattici.<sup>258</sup>

Sebbene i materiali autentici siano considerati integrazioni fondamentali, bisogna in ogni caso tener presente che il manuale base, che «presenta un percorso programmato, graduato e che deve guidare gli studenti a raggiungere uno dei vari livelli codificati dal *Common European Framework of Reference*»,<sup>259</sup> risulta essere ancora oggi una base di partenza strutturata sia per lo studente che per l'insegnante. Quest'ultimo è inoltre tenuto non solo a scegliere, ma a conoscere il manuale per ricorrere a eventuali integrazioni:

l'insegnante [...] di fronte ad un manuale nel cui curriculum di riferimento non c'è nulla che riguarda la gestualità e la distanza interpersonale dovrà decidere come provvedere, per rispondere eticamente al suo ruolo di regista nell'acquisizione di una lingua straniera<sup>260</sup>

Dal punto di vista della competenza culturale, l'insegnante, conscio del fatto che il manuale risulta essere il materiale didattico con cui lo studente si relaziona molto spesso nel processo di acquisizione linguistica, deve sapere come sono presentati gli aspetti culturali in modo da poter integrare mancanze o imprecisioni con altro materiale.

Alla luce di queste considerazioni, nel presente elaborato si è deciso di prendere in analisi i seguenti manuali: *Приглашение в Россию 1* e *Приглашение в Россию 2*, *Давайте! Comunicare in russo 1* e *Давайте! Comunicare in russo 2*.

---

<sup>257</sup> Balboni, P. E., *Le sfide di Babele*, 2015, p. 116.

<sup>258</sup> Ivi, pp. 114-117.

<sup>259</sup> Ivi, p. 115.

<sup>260</sup> Ibidem.

Si sono scelti questi manuali in modo da condurre un'analisi dei singoli e un confronto. Sia *Приглашение в Россию* che *Давайте!* si prestano a tale prospettiva di lavoro, in quanto sono entrambi rivolti a principianti e si pongono come obiettivo il raggiungimento del livello A1 nel primo volume e A2 nel secondo.

Di entrambi i manuali si sono presi in analisi i dialoghi e i testi, in quanto essi forniscono delle situazioni utili a contestualizzare il materiale linguistico e dalle quali si possono trarre delle conclusioni sugli aspetti culturali trattati.

L'analisi è stata suddivisa in nove macro aree principali. La prima macro area è quella dello spazio e del tempo; nell'ambito della quale si è cercato di capire se elementi culturali quali scansione della giornata, orari dei pasti, puntualità, geografia, clima, spazio abitativo, spazio lavorativo, percezione della distanza vengano inclusi nel testo, in che misura e come essi siano presentati. Lo stesso è stato fatto per la macro area della famiglia intesa come creazione del nucleo e matrimonio, rapporti e divisione dei ruoli. La terza area è quella del corpo, inteso come aspetto fisico, come modo di essere coperto e decorato, come cura, cinesica e prossemica. In seguito si è esplorata l'area della consumazione e produzione di cibo, in questo caso si è analizzato in particolare modo il mondo delle abitudini alimentari e dei pasti. Nella macro area dedicata alla politica e alla società si è analizzata la presenza di riferimenti politici e l'immagine della società data dai manuali. La sesta area analizzata è stata quella della religione e della superstizione, nell'ambito della quale si è cercato di osservare la presenza di informazioni riguardanti riti, celebrazioni religiose e superstizioni. Nella macro area dedicata alle feste si è cercato di vedere quali fossero le feste riportate, se vi fossero informazioni sul modo di festeggiare e su aspetti come l'oggettemica e la vestemica. La penultima area presa in considerazione è quella dell'arte, si è qui cercato di vedere quali espressioni artistiche sono state prese in considerazione. L'ultimo campo di analisi riguarda le norme culturali; in questa sezione si è voluto vedere in che modo le norme culturali si profilano agli apprendenti, ovvero se in maniera implicita o esplicita e se le norme proposte possano essere ritenute sufficienti per le necessità educative dello studente.



#### 4.2 *Давайме! Comunicare in russo 1* e *Давайме! Comunicare in russo 2*

Il manuale *Давайме! Comunicare in russo* volume 1 e 2 scritto da Francesca Legittimo e Dario Magnati in collaborazione con Sofia Iashsiaeva, sono stati pubblicati dalla casa editrice Hoepli nel 2017. Come specificato nell'introduzione, il manuali è pensato per un pubblico di studenti di scuole secondarie di secondo grado, italofoeni e principianti, dunque al primo approccio con la lingua russa. In particolare il volume 1 conduce gli apprendenti a raggiungere il livello A1 del QCER che a detta degli autori corrisponde all' элементарный уровень (ТЭУ) dell'esame di certificazione ТРКИ di lingua russa, mentre il secondo volume al livello A2 corrispondente, sempre secondo quanto affermato dagli autori al базовый уровень (ТБУ). In realtà in merito alla corrispondenza tra il livello A1 e A2 che i discenti dovrebbero raggiungere grazie ai due manuali e l' элементарный уровень e базовый уровень sorgono dei dubbi. I manuali, basati sull'approccio comunicativo, sono divisi rispettivamente in 15 lezioni (volume 1) e 10 lezioni (volume 2), in cui si affrontano le vicende della famiglia Gromov, composta da Tat'jana, Victor e i loro figli Nastja e Aleša, e dei loro vicini di casa. Alla fine di tutte le Lezioni è anche presente un eserciziaro in cui si propongono una serie di attività di rinforzo<sup>261</sup>

Sembra da subito vincente la decisione di utilizzare una famiglia russa come protagonista, in quanto, attraverso uno sguardo sulla vita di tutti i giorni e sulle vicende della famiglia, la cultura è presentata grazie a situazioni, che forniscono un contesto concreto e realistico al materiale linguistico. Alla fine di ogni lezione è presente una sezione dedicata alla cultura che prevede un testo su aspetti vari, quali la geografia, la storia, le feste, l'istruzione, quasi sempre accompagnati da esercizi di comprensione finale. Tale sezione, denominata "Cultura" si compone di un testo su aspetti culturali legati alla Russia seguito da esercizi di comprensione. Questo dunque ci permette di classificarlo come testo dedicato all'abilità della lettura in cui si trattano argomenti culturali che il discente ha indotto nel corso della Lezione. Pertanto è possibile collocarla in quella che Vedovelli definisce fase di ampliamento in cui lo studente

---

<sup>261</sup> Cfr. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017. <http://www.hoepliscuola.it/opera/713/comunicare-in-russo.aspx>

sfrutta ciò che ha appreso sino a quel momento al fine di riutilizzarlo poi per i propri specifici scopi comunicativi.<sup>262</sup>

#### 4.2.1 Lo spazio e il tempo

Il primo aspetto culturale che si prenderà in analisi è il tempo e lo spazio. I protagonisti del manuale, i Gromov, sono una famiglia trasferitasi da Mosca a San Pietroburgo. Lo studente inizia sin dalle prime pagine a conoscere le due città nei dialoghi, in cui la famiglia interagisce con i propri vicini di casa. Gli aspetti delle due città trattati sono molteplici e si basano sulla rivalità storica tra moscoviti e pietroburghesi: «Боже мой, что это за москвичи, не знают, где их ключи».<sup>263</sup> A tal proposito viene proposto un dialogo tra un pietroburghese e un moscovita, che discutono su quale sia la città migliore (fig. 1)

**МЫ ЧИТАЕМ**

**12** Leggi il dialogo tra un abitante di San Pietroburgo e uno di Mosca. Tra le due città esiste da sempre una certa rivalità.

**Москвич:** Москва – это столица. У нас есть всё. А Петербург... Петербург – это уже провинция.

**Петербуржец:** Петербург – провинция?! Друг, ты понимаешь, что ты говоришь? Петербург – это город-музей, это не просто город, это фантастика.

**Москвич:** Музеи у нас тоже есть, музей Пушкина, Третьяковская галерея...

**Петербуржец:** Ха, ха, а у нас есть Эрмитаж, картины Леонардо, Рафаэля, скульптуры Кановы....

**Москвич:** У нас есть Кремль, Красная площадь, Большой театр...

55

Figura 1: Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 55.

Si accenna nei dialoghi alla squadre di calcio di Mosca e San Pietroburgo: «Это Москва, а это Санкт-Петербург, где наш новый дом. Вот команда Спартак-Москва это моя команда. А это Зенит, команда Петербурга.»<sup>264</sup> Vengono presi in

<sup>262</sup> Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2002, p. 141-142.

<sup>263</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 1, p. 31.

<sup>264</sup> Ivi, p. 17.

considerazione e nominati dei luoghi di interesse, ad esempio quali le mostre fotografiche al Росфото:

Алексей: Я знаю, что в галерее Росфото в среду будут открытые выставки фотографа Салгадо. Ты о нем слышал?

Владимир: Да он очень хороший фотограф, я люблю его работы. А где галерея Росфото?<sup>265</sup>

Nei dialoghi si menzionano luoghi di interesse turistico come il teatro Mariinskij l'Ermitage di San Pietroburgo; vengono suggerite delle curiosità, si racconta, ad esempio, che nei sotterranei del museo vivono gatti randagi, e si parla della città con i suoi 50 canali e 380 ponti, paragonandola a Venezia.<sup>266</sup> Diversi testi affrontano temi riguardanti le città di Mosca e San Pietroburgo. Di essi, tre sono contenuti nell'eserciziario finale, quattro nella sezione dedicata alla cultura, presente alla fine di ogni lezione, e i restanti due in sezioni dedicate alla lettura o all'ascolto.<sup>267</sup> I testi risultano simili dal punto di vista degli aspetti culturali trattati in essi, in quanto presentano le due città dal punto di vista turistico, come se fossero delle vere e proprie guide. Di San Pietroburgo viene ricordata la fondazione da parte di Pietro I, il cambiamento del nome, i grandi autori lì vissuti, i musei e teatri più famosi, i canali, i ponti e le notti bianche. Allo stesso modo, Mosca viene presentata come la capitale della Russia, si nominano il Cremlino, il teatro Bol'šoj, i musei più famosi, l'università e la metropolitana. Solamente un testo si distingue dagli altri e descrive Mosca dal punto di vista di un moscovita; mettendo in luce il caos, le macchine e le ore passate in coda per andare o tornare dal lavoro (fig. 2)

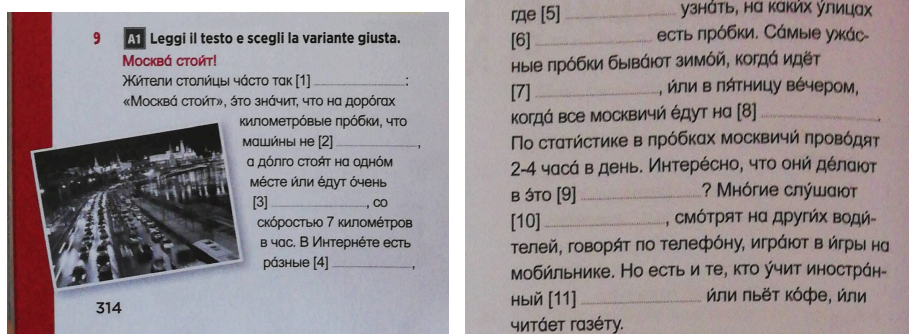


Figura 2. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo I*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 314.

<sup>265</sup> Ivi, p. 117.

<sup>266</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 2, pp. 16-17.

<sup>267</sup> Cfr. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 1, pp. 36, 193-194, 255-256, 314, 323. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 2, pp. 12-13, 29, 30-31, 176.

Si è notato che nel presentare Mosca e San Pietroburgo la prima cosa che viene nominata, ancor prima di nominarne i luoghi d'interesse turistici, sono le squadre di calcio delle due città, rispettivamente lo Spartak Mosca e lo Zenit. Tale scelta permette di fare delle osservazioni interessanti. Ci si è interrogati, infatti, sul motivo di tale decisione, che sembra risiedere nel fatto che i destinatari del manuale siano studenti italofoni. Avendo, infatti, il calcio un ruolo dominante nella vita degli italiani soprattutto se paragonato agli altri sport, è plausibile che il primo motivo di tale inclusione sia di tipo affettivo e motivazionale. La funzione è, da un lato, avvicinare emotivamente i discenti alla lingua e alla cultura russa, e dall'altro, motivarli introducendo un argomento a loro familiare in grado, presumibilmente, di suscitare interesse attraverso la presentazione di squadre di calcio russe che oltretutto sono legate in qualche modo all'Italia. Entrambe le squadre, infatti, hanno avuto allenatori italiani; i giocatori dello Zenit sono stati allenati dal 2010 al 2014 da Luciano Spalletti e nella stagione 2017/2018 da Roberto Mancini, mentre Massimo Carrera ha allenato ha allenato lo Spartak dal 2016 al 2018. In questo caso, si assiste ad un auto stereotipo utilizzato per fini didattici invece che ad un etero stereotipo. Si sfrutta, infatti, uno dei classici stereotipi sugli italiani ritenuti grandissimi appassionati di calcio per scopi motivazionali. Tale ipotesi sembra dimostrabile anche con il fatto che, tale stereotipo, si presenta all'inizio della prima unità didattica, ovvero nella fase iniziale dell'acquisizione linguistica preposta alla motivazione del discente. L'introduzione di tale auto stereotipo, dunque, sembra far parte di una strategia didattica ben definita dagli autori che si riscontrerà anche più avanti. Un'ulteriore ipotesi plausibile è che l'auto stereotipo sul calcio si sia profilato nella mente degli autori involontariamente durante la scelta degli aspetti da introdurre su Mosca e San Pietroburgo in tale prima fase di approccio alla lingua. Avendo in mente la tesi di Krashen, secondo cui le nuove informazioni linguistiche o culturali devono essere poste al livello immediatamente successivo a quelle già possedute, gli autori potrebbero aver pensato che, poiché in Italia il calcio è seguito da una grande maggioranza, una conoscenza di tipo calcistico poteva essere una delle prime conoscenze possedute dai discenti italofoni sulle due città, facendo emergere in tal modo inconsciamente un auto stereotipo.

Le due città sono ampiamente rappresentate nei due volumi, a scapito però delle restanti città russe e soprattutto dei paesi più piccoli e della campagna russa, di cui non c'è quasi traccia. Nei due volumi si nominano spesso altre città della Russia: Soči,<sup>268</sup> Kazan',<sup>269</sup> Nižnij Novgorod,<sup>270</sup> Archangel'sk, Rostov sul Don,<sup>271</sup> Kaliningrad,<sup>272</sup> Samara,<sup>273</sup> Ekaterinburg,<sup>274</sup> Perm', Volgograd, Kirov,<sup>275</sup> Saratov, Voronež, Krasnodar,<sup>276</sup> Murmansk<sup>277</sup> e Novgorod,<sup>278</sup> tuttavia esse vengono semplicemente nominate.. L'unica città sulla quale ci si sofferma, sebbene in maniera piuttosto superficiale, è Samara. Si parla della spiaggia sul fiume Volga, dei parchi della natura e si accenna alla Krasnaja Ulica, un percorso pedonale che tocca tutti i monumenti principali della città.<sup>279</sup> Si fa un piccolo accenno anche alla Crimea, della quale viene sottolineata solo la sua vicinanza con il mare,<sup>280</sup> e si descrive la Siberia in una sezione dedicata alla cultura.<sup>281</sup>

Ancor meno diffusi sono i riferimenti ai piccoli paesi e alla vita che vi si conduce. Nei due volumi si accenna a Bilimbaj e Oreški,<sup>282</sup> Bajkalskoe,<sup>283</sup> Ojmjakon<sup>284</sup> e un altro paesino della regione di Irkutsk, di cui non viene fornito neanche il nome.<sup>285</sup> È interessante notare che, mentre dei primi due paesi viene dato solo il nome, su Bajkalskoe e sul paesino della regione di Irkutsk, si ha un breve testo, che descrive la vita di campagna. Entrambi i testi sono comunque relegati nella sezione dedicata agli esercizi. Su Ojmjakon ci si sofferma nella sezione dedicata alla lettura. Il fatto che si descrivano Mosca e San Pietroburgo così nel dettaglio e si lascino relegati alla sezione degli esercizi due testi sulla vita in paese, non solo può portare alla formazione dello stereotipo che tutti i russi vivono a Mosca e San Pietroburgo, e se non tutti la maggior

---

<sup>268</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 1, pp. 22, 193

<sup>269</sup> Ivi, pp. 39.

<sup>270</sup> Ivi, pp. 57.

<sup>271</sup> Ivi, p. 129.

<sup>272</sup> Ivi, p. 219.

<sup>273</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 1, p. 57. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit, vol 2, pp. 56-57, 64.

<sup>274</sup> Ivi, pp. 57, 175.

<sup>275</sup> Ivi, pp. 74

<sup>276</sup> Ivi, p. 175

<sup>277</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 129. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 84

<sup>278</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 102.

<sup>279</sup> Ivi, pp. 56-57, 64.

<sup>280</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 93-94.

<sup>281</sup> Ivi, p. 95.

<sup>282</sup> Ivi, p. 57.

<sup>283</sup> Ivi, p. 301.

<sup>284</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 63.

<sup>285</sup> Ivi, p. 181.

parte, ma non permette allo studente di conoscere come il tempo e lo spazio sono percepiti al di fuori del contesto cittadino. Se infatti si riesce a comprendere quali siano i ritmi cittadini, gli orari in cui solitamente ci si sveglia, si va a lavoro e si finisce la giornata lavorativa: «[...] в 8 или в 9 часов утра. А дома никого не было в это время? Все уже ушли на работу, а дети были в школе»<sup>286</sup> oppure «я начал работать в 7 часов утра. Когда у меня втораз смена я начинаю работать в 15»<sup>287</sup>, «Я начинаю работать в 8 часов утра и иногда не знаю, во сколько уйду с работы. Иногда ухожу в 7 часов вечера а иногда в 10»<sup>288</sup>, «Ольга вы еще здесь? Уже полдевятого, бам пора домой. Все ваши коллеги давно ушли.»<sup>289</sup> qual è l'orario di apertura dei negozi, che il sabato e la domenica sono solitamente giorni di riposo in cui non si va a lavoro o a scuola ma si sfruttano per fare compere ad esempio o stare in famiglia «Элла: Миш давай завтра пойдём в торговый центр Галерея. Он совсем недалеко на площади Восстания. Миша: Завтра?! Завтра востресенье хочу отдохнуть»,<sup>290</sup> «Татьяна: Настя Алеша что вы будете делать в субботу Мне нужна ваша помощь. Настя: Я буду учить математику у мена в понедельник контрольная работа»<sup>291</sup>, «Татьяна: Посмотри на книжный шкаф! Он у нас уже сколько лет стоит? Десять? Надо обязательно купить новый. Виктор: Хорошо, в субботу поедём в Икею, мне тоже нужен новый стол для офиса.»<sup>292</sup> Oppure lo studente viene messo a conoscenza del fatto che gli abitanti delle città in estate il venerdì sera partono alla volta della propria dača, la casa fuori città in cui si passano le vacanze o i fine settimana (Fig. 3)

---

<sup>286</sup> Ivi, p. 88.

<sup>287</sup> Ivi, p. 97.

<sup>288</sup> Ivi, p. 112.

<sup>289</sup> Ivi, p. 102.

<sup>290</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 132.

<sup>291</sup> Ivi, p. 236.

<sup>292</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 35.

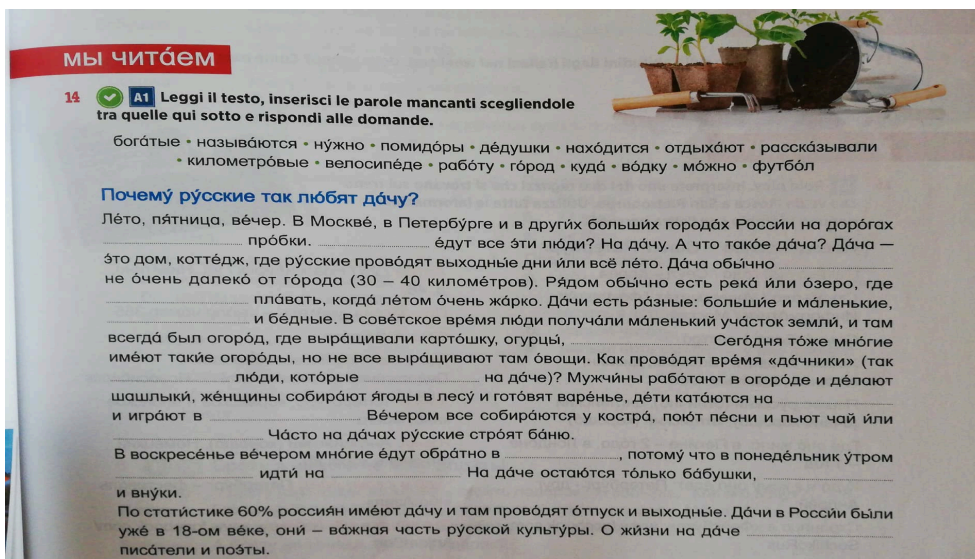


Figura 3. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo I*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.179.

Non si hanno le stesse informazioni su come sia organizzato il tempo e la vita degli abitanti dei paesi di campagna. Questo non solo per quanto riguarda il tempo ,ma anche per quanto concerne lo spazio abitativo. Mentre da un lato ci viene presentata la casa dei Gromov, il cui indirizzo è «улица Кирочная, дом 9 [...] квартира 7»<sup>293</sup> un palazzo dotato di portinaia, e ci viene descritto l'appartamento anche dal punto di vista dell'oggettemica, ovvero gli arredi italiani presenti, la televisione in camera, i tappeti, i vasi, l'immane lavatrice,<sup>294</sup> in uno solo dei brevi dialoghi sul paese nella regione di Irkutsk si accenna alla presenza della stufa russa e dell'orto nella dacha di campagna.<sup>295</sup>

Per quanto concerne lo spazio geografico, in rapporto al clima si è notato che nel manuale si cerca di contrastare lo stereotipo “in Russia fa sempre freddo tutto l'anno.” Nella sezione dedicata alla cultura, ad esempio, si parla della Siberia, specificando: «в январе и в феврале бывают сильные морозы (- 40 °C, - 60 °C) а в июне и в июле очень жарко (+ 30 °C)»<sup>296</sup> oppure si parla della spiaggia di Samara<sup>297</sup> o della modalità con cui si trascorrono le vacanze in estate, solitamente presso la dacha di famiglia, rilassandosi, andando a raccogliere frutti di bosco e funghi nei boschi e facendo il bagno nei fiumi o laghi vicini, oppure trascorrendo le vacanze in una località di mare come ad

<sup>293</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 30.

<sup>294</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, pp. 35-36.

<sup>295</sup> Ivi, p. 181.

<sup>296</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 95.

<sup>297</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, pp. 56-57, 64.

esempio la Crimea.<sup>298</sup> Tuttavia la presenza di tale tipo di stereotipo rischia di persistere in quanto, innanzitutto, in una tabella delle previsioni del tempo vengono riportate le previsioni di città diverse ma in periodi dell'anno diverso ovvero per alcune città temperature estive per altre invernali (Fig. 4)

10 Guarda le previsioni del tempo in varie città della Russia. Inserisci le parole mancanti, che trovi in verde nella lettera di Polina.

Чукотка	Магадан	Екатеринбург	Москва	Сочи
- 10 °C - 15 °C	+ 2 °C - 0 °C	+ 15 °C + 7 °C	+ 23 °C + 16 °C	+ 31 °C + 22 °C
Мороз	Холодно	Прохладно		

Figura 4. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo I*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 93.

Ciò comporta inevitabilmente confusione e la temperatura -10 -15 della Čukotka può essere interpretata come temperatura estiva e non autunnale o invernale se paragonata alle altre. Inoltre, spesso si trovano dei paragoni tra la temperatura a Mosca o San Pietroburgo e quella in zone più calde: «В Москве было холодно +5 а на Багамах было солнце, + 25 градусоб!»,<sup>299</sup> «Анна Ивановна: Я думала что вы еще в Индии [...] Анна Ивановна: Было жарко? Полина: Да, очень. Днем + 30, а ночью + 20. Анна Ивановна: а здесь в Питере, было холодно. И почти каждый день дождь.»<sup>300</sup> Inoltre Ojmjakon, il piccolo paesino di campagna scelto per essere raccontato nel manuale nel volume 2 è il paese più freddo del pianeta.<sup>301</sup>

#### 4.2.2 La famiglia

La struttura del manuale preso in esame consente di vedere molte sfaccettature della vita familiare russa. Per mezzo dei dialoghi tra i Gromov e i loro vicini si riesce quasi a diventare un membro delle famiglie e osservare l'intreccio della vita dei personaggi. Il primo aspetto che si prenderà in considerazione è di natura pragmatica e si incentra sull'utilizzo degli appellativi in famiglia.

Sin dai primi dialoghi e testi utilizzati, si nota che i figli chiamano i propri genitori “мама” (mamma) e “папа” (papà), mentre questi ultimi chiamano i figli Nastja e Aleša, diminuti rispettivamente dei nomi Anastasija e Aleksej. L'apprendente osserva in questo

<sup>298</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 93-94, 179.

<sup>299</sup> Ivi, p. 320

<sup>300</sup> Ivi, p. 88.

<sup>301</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 63.



modo la prassi d'uso comune, in base alla quale gli appellativi rivolti a familiari e amici sono per lo più diminutivi e apprende la modalità e il contesto in cui si usano i diminutivi, nel primo volume, nella sezione Cultura della Lezione 2 (fig. 5). Nella Lezione 3 si mostra la famiglia mentre fa la conoscenza con gli altri abitanti del proprio palazzo, sconosciuti e anziani, e si mette in rilievo l'utilizzo in questo caso del nome e del patronimico. Attraverso la presentazione di tale situazione, l'apprendente riesce a comprendere uno dei contesti in cui i patronimici sono utilizzati in russo, ovvero come forma di rispetto per rivolgersi a persone più grandi. Nella sezione Cultura ci si sofferma sugli aspetti teorici della formazione dei patronimici. Non viene però fornita una spiegazione esplicita sui contesti in cui essi si usano e le regole sull'uso si deducono dalle situazioni presentate dai dialoghi e dai testi<sup>302</sup>



Figura 5. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.27

Oltre alla famiglia dei Gromov, una famiglia di quattro persone composta da entrambi i genitori lavoratori e due figli, si fa sin da subito la conoscenza con un'altra famiglia, quella di Miša ed Ella, marito e moglie, lui fotografo e lei studentessa universitaria. La scelta di presentare questo tipo di famiglia, in cui uno dei due coniugi è ancora studente universitario appare particolarmente efficace, non sono rari infatti casi del genere in Russia, a differenza di quanto accade in Italia. (fig. 6)

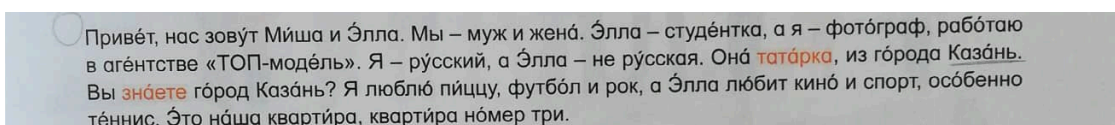


Figura 6. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.39.

<sup>302</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 30-31, 41.

Come non sono rari matrimoni contratti a 19-21 anni, anche questi presentati nel manuale: «первый раз она вышла за муж в 21 год»<sup>303</sup>, «В первый раз он женился в институте на однокурснице»<sup>304</sup>, «Марианна рано вышла за муж, ей было только 19 лет».<sup>305</sup> L'insegnante deve essere attento in questo caso agli stereotipi che potrebbero scaturire dalla presa di coscienza dell'apprendente di questo aspetto culturale. Il rischio, infatti, è che, come sostiene la tesi antropologica vista nel capitolo 2, l'apprendente italofono interpreti la categoria culturale "matrimonio russo" con la categoria "matrimonio italiano" che invece non prevede solitamente la contrazione del matrimonio in età così giovane.<sup>306</sup> Sarà suo compito in questo caso proporre un confronto tra le due categorie, basato ad esempio sul sistema d'istruzione russo e italiano, che è ampiamente ed esaustivamente presentato anche nei due volumi qui analizzati. A partire dal testo sul sistema di istruzione russo presente nella sezione dedicata alla cultura della Lezione 9 (vol. 1),<sup>307</sup> l'insegnante potrà far notare che, poiché la scuola in Russia si inizia a 6-7 anni ed essa ha durata di 11 anni i ragazzi a 17-18 anni sono già diplomati, se essi intraprendono un percorso universitario della durata di 5 anni saranno laureati all'età di 22-23 anni, di conseguenza prima degli studenti italiani. La minore durata dell'istruzione è dunque sicuramente uno dei motivi principali che permette matrimoni più precoci rispetto all'Italia. Oppure semplicemente riflettendo sul fatto che ci sono consuetudini diverse nelle due culture, frutto di esperienze culturali e concezioni della famiglia differenti. Sarebbe utile, inoltre, verificare i dati statistici reali per avere informazioni più oggettive sull'età media in cui viene contratto il matrimonio in Russia e in Italia. Secondo la Federal'naja služba gosudarstvennoj statistiki l'età media delle prime nozze al 2016 è di 24,6 anni per le donne e 27,8 per gli uomini.<sup>308</sup> Mentre in Italia dati Istat attestano che al 2016 l'età media in cui viene contratto il primo matrimonio è 35 anni per gli uomini e 32 anni per le donne.<sup>309</sup> Anche questo tipo

---

<sup>303</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 83.

<sup>304</sup> Ibidem

<sup>305</sup> Ivi, p. 84.

<sup>306</sup> Si veda cap. 2 del presente elaborato.

<sup>307</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 151.

<sup>308</sup> Федеральная служба государственной статистики, *Средний возраст вступления в первый брак в Российской Федерации*, consultabile al sito:

[http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/rosstat/smi/prez\\_love0707.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf)

<sup>309</sup> Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi*, 2015. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2016/11/matrimoni-separazioni-divorzi-2015.pdf>

di confronto può portare a una discussione e a una riflessione sui motivi culturali di tale differenza nei due paesi. Nel volume 2 del manuale viene presentato un breve testo sulle consuetudini del festeggiamento del matrimonio in Russia. Si fa riferimento all'aspetto vestemico: «Ира была в длинном белом платье, Боря в черном костюме»<sup>310</sup> e all'oggettemica: «Боря купил обручальные кольца, [...]заказал лимузин»,<sup>311</sup> si nomina in seguito l'usanza di gridare «горько, горько» per far baciare gli sposi. Si fa brevemente riferimento anche alla luna di miele, ma mancano altre informazioni importanti sullo svolgimento dei matrimoni, ad esempio al fatto che essi avvengono sempre presso il comune e solo successivamente, se gli sposi lo desiderano, in chiesa; sul famoso выкуп della sposa, ovvero il momento in cui lo sposo prima della celebrazione si reca a casa della sposa per condurla sul luogo della cerimonia, non prima di dare del denaro ai vicini di casa e ai familiari per poterla portare con sé. Non si accenna neppure al fatto che la festa di matrimonio dura due giorni. Un ulteriore aspetto su cui si è soffermati nell'analisi sulla macro area della famiglia è il ruolo dell'uomo e della donna all'interno di essa. Anche nel trattare questo tema i due volumi rispecchiano la società russa. La donna è presentata come lavoratrice indipendente, ma anche come colei che si occupa della casa, cucina e fa la spesa. Nel dialogo: *В супермаркете*<sup>312</sup> sono Nastja e la mamma Tat'jana a fare la spesa al supermercato. Allo stesso modo quando la famiglia organizza una festa a casa propria con i vicini di casa e bisogna dividersi i compiti, Nastja e Tat'jana hanno il compito di cucinare e fare la spesa mentre Aleša ha il compito di selezionare la musica per l'evento: «Так... завтра мы с Настей пойдем в супермаркет, купим продукты для новоселья. Частя а что мы приготовим»<sup>313</sup>, «Алёша ты выберешь музыку для нас Ты будешь нашим диджеем?»<sup>314</sup> In un altro dialogo si nota la stessa condizione quando Viktor, padre di Aleša e Nastja e marito di Tat'jana, dice al figlio: «В августе мамы и сестры не будет дома, они поедут к бабушке, в Москву. Так что ты будешь заниматься домашними делами, покупками, готовкой, уборкой.»<sup>315</sup> Anche le immagini presenti nel volume

---

<sup>310</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 82.

<sup>311</sup> Ibidem.

<sup>312</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 52.

<sup>313</sup> Ivi, p. 237.

<sup>314</sup> Ibidem.

<sup>315</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 137.

suggeriscono che a occuparsi delle faccende domestiche siano solitamente le donne. (fig. 6, 7 e 8).



Figura 6. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.37



Figura 7. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.37



Figura 8. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.236

In uno dei dialoghi troviamo anche Viktor ai fornelli: «Настя: а ты папа где? Виктор: Я дома. Готовлю обед. Кстати, что ты хочешь на обед?»<sup>316</sup>

Si ritiene che la scelta di presentare la famiglia in questo modo sia efficace, in quanto la suddivisione dei ruoli all'interno della casa rispecchia appieno la società russa di questi anni, in cui le donne lavoratrici si occupano solitamente della casa e vengono aiutate dagli uomini qualora siano impossibilitate a farlo. Sarebbe stato probabilmente possibile contrastare lo stereotipo di genere, presentando agli studenti una famiglia in cui il padre si occupa delle faccende domestiche, della spesa e della cucina, ma questo tipo di famiglia non avrebbe rispecchiato la reale condizione della società, più di stampo patriarcale. La presentazione della famiglia russa sembra oggettiva, scevra da informazioni stereotipate, benché alcuni punti possano indurre a una visione incompleta o del tutto errata. Utile pertanto appare l'intervento dell'insegnante a integrazione delle informazioni ottenute dal manuale.

#### 4.2.3 Il corpo

Il terzo aspetto analizzato riguarda la macro area del corpo, inteso nel presente lavoro in quattro modi differenti: quale aspetto fisico, modo di decorare e coprire il corpo (aspetto vestemico), cura e come mezzo di espressione culturale attraverso la gestualità e la prossemica.

<sup>316</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 107.

Intorno all'aspetto fisico si sviluppa uno dei più evidenti stereotipi contenuti in questi due volumi, ovvero la bellezza delle donne russe. Come noto, la presunta bellezza delle donne dell'est in generale è un pregiudizio assai diffuso e spesso sfocia addirittura in giudizi apertamente negativi, da parte di chi le considera ragazze di facili costumi. L'immagine delle donne proposta nel manuale, soprattutto di quelle giovani non sposate, alimenta questo tipo di stereotipo. *In primis* viene presentata una vicina dei Gromov, Julija. (fig. 9)

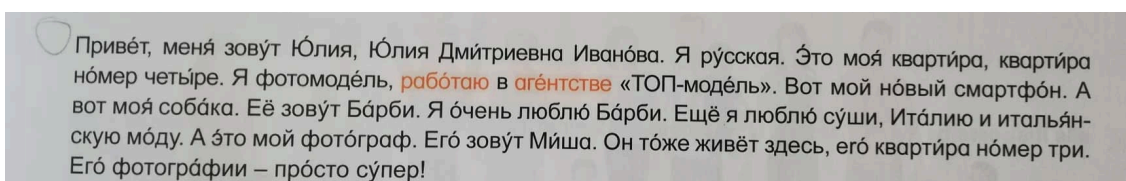


Figura 9. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.39.

Su questo aspetto i testi contenuti nel manuale spesso tornano. Julija è una ragazza russa bionda, come dimostra la foto che la ritrae (fig. 10) e fa la fotomodella. Successivamente in uno dei testi Thomas, ragazzo tedesco studente di russo dice: «Русские девушки просто супер!»<sup>317</sup> Più avanti, nella Lezione 8 dedicata all'aspetto fisico, vengono presentate altre due ragazze russe molto belle. A commentare il loro aspetto fisico sono due ragazzi,

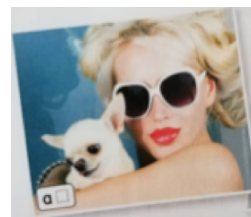


Figura 10. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p.39.

che affermano: «А какой у неё характер? Я знаю, если девушка очень красивая, у нее плохой характер. Это так?»<sup>318</sup> fortunatamente l'insinuazione viene prontamente smentita dall'amico. La conversazione va poi avanti: «Да, она правда, очень красивая. Она случайно, не фотомодель?»<sup>319</sup> «Алёна тоже очень симпатичная. У тебя есть ее номер телефона ? В понедельник я работаю в Москве.»<sup>320</sup> Innanzitutto sembra utile rilevare il fatto che quando si parla dell'aspetto fisico delle ragazze, a farlo sono due ragazzi, che rafforzano il tono sessista delle affermazioni. Sarebbe stato auspicabile lasciare parlare dell'aspetto fisico di una ragazza una donna, oppure commentare

<sup>317</sup> Ivi, p. 74.

<sup>318</sup> Ivi, p. 123.

<sup>319</sup> Ibidem

<sup>320</sup> Ibidem

l'aspetto fisico non di una ragazza, ma piuttosto di un ragazzo. Un atteggiamento tanto esacerbato, sembra addirittura anomalo nel contesto di un manuale, nel quale sembra comunque che gli autori riservino una certa attenzione alla presentazione di modelli culturali. Non si può esser certi della motivazione ma probabilmente l'etero stereotipo sulle caratteristiche della donna russa è emerso in qualche modo inconsciamente. Tuttavia, potrebbe avere qualche significato il fatto che gli autori siano italiani, che il pubblico a cui si rivolge il manuale è italofono e composto da adolescenti, e che tale riferimento sia posto all'inizio dell'unità didattica. Sembra ulteriormente anomalo trovare questo stereotipo in quanto nella sezione dedicata alla cultura della stessa lezione (Lezione 8) è proposto un testo intitolato *Как выглядят россияне?*, in cui si affronta il tema della diversità di aspetto della popolazione russa. Qui si specifica che oltre a persone bionde con occhi chiari, ci sono molte persone con occhi e capelli scuri, e che poiché in Russia vivono moltissime popolazioni diverse, tra cui ad esempio armeni, tatarsi, jakuti, il colore della pelle, dei capelli, la forma degli occhi possono essere estremamente variegati.<sup>321</sup>

Anche nel volume 2 sono contenute generalizzazioni di tono analogo. Vi si afferma, per esempio: «Говорят, что в Самаре и в Тольятти самые красивые девушки. Это неправда! Я за две недели не видел там не одной красивой девушки. Этот готод – тихий ужас...»<sup>322</sup> Potrebbe essere plausibile che gli autori, avendo in mente un pubblico di discenti adolescenti italiani, abbiano voluto stimolare in essi la motivazione, introducendo tra i personaggi protagonisti del manuale una fotomodella, figura sicuramente vicina a ragazzi giovani. La struttura dell'unità didattica, come noto, è caratterizzata da un prima fase dedicata alla motivazione, elemento imprescindibile affinché ci sia acquisizione.<sup>323</sup> Trovare la fotomodella e il dialogo sulle belle ragazze proprio all'inizio della Lezione 8 potrebbe presumibilmente indurre a interpretare la scelta autoriale in tal senso. Sembra necessario l'intervento dell'insegnante che, come affermato precedentemente, deve cercare di sfruttare tale stereotipo per cercare di riquilibrarlo e per far accrescere la competenza culturale.<sup>324</sup>

---

<sup>321</sup> Ivi, p. 129.

<sup>322</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 64.

<sup>323</sup> Cfr. Balboni, P.E. *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 1994, pp.75-105 Balboni, P. E., *Le sfide di Babele*, 20015, p. 164-167.

<sup>324</sup> Si veda cap. 2 del presente elaborato.

Per quanto concerne la vestemica, nel manuale sono contenuti davvero pochi riferimenti, fra i quali anche delle immagini, dalle quali si possono inferire alcune informazioni, benché i riferimenti risultino insufficienti. Gli unici riguardanti la



Figura 11. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 207, p. 46.

vestemica si incentrano sull'ambito lavorativo. Dai dialoghi si deduce, ad esempio, che per riunioni importanti è bene per gli uomini indossare giacca e cravatta.<sup>325</sup> A tal proposito viene proposta agli apprendenti una fotografia con dei ragazzi in attesa del colloquio di lavoro e viene chiesto di descriverne l'abbigliamento (fig. 11) La foto in realtà

sembra poco rappresentativa, in quanto è poco probabile che dei russi si presentino a un colloquio di lavoro con vestiti così *casual*. Più che un esercizio volto all'osservazione dell'aspetto culturale legato alla vestemica, sembra plausibile che lo scopo dell'esercizio sia, in questo caso, puramente di tipo linguistico, volto al ripasso del lessico. In altri testi si fa riferimento al modo di vestirsi durante il matrimonio, solo però per quanto riguarda lo sposo e la sposa, non ci sono riferimenti sul vestiario degli invitati.<sup>326</sup> Vengono nominate in uno dei dialoghi le pellicce, molto utilizzate dalle donne russe durante l'inverno,<sup>327</sup> e in uno dei testi nella sezione Esercizi si fa riferimento ad abiti indossati dalle donne per andare a teatro, si capisce dunque che generalmente è bene vestirsi in maniera elegante per gli spettacoli teatrali.<sup>328</sup> Questo aspetto sembra comunque poco presente nei due volumi e andrebbe integrato dall'insegnante, eventualmente presentando una serie di occasioni diverse, come teatro, cinema, festa con gli amici, scuola, università e analizzare il *dress code* di ogni situazione.

Per quanto concerne la cura del corpo, i riferimenti sono molteplici, da un'analisi globale, emerge una rappresentazione veritiera del rapporto che i russi hanno con la cura del corpo. In entrambi i volumi si fa spesso riferimento all'importanza dell'attività

<sup>325</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 132-133.

<sup>326</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 82.

<sup>327</sup> Ivi, p. 70.

<sup>328</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 303.

fisica, nella famiglia dei Gromov, ad esempio, Aleša va in palestra, la sorella Nastja deve iniziare un corso di pattinaggio, mentre la mamma Tat'jana, sportiva da sempre, ha in programma di ritornare a fare sport dopo il trasferimento da Mosca a San Pietroburgo, iniziando a praticare lo yoga.<sup>329</sup> Anche in altri testi, in formato di intervista, i personaggi affermano che per stare in salute praticano sport: «Я каждый день занимаюсь спортом. [...] Я играю в футбол и в теннис, катаюсь на велосипеде, хожу в спортзал.»<sup>330</sup> attraverso tali riferimenti si hanno anche informazioni sugli sport più praticati in Russia a cui è anche dedicato un testo nella sezione Cultura del primo volume. Si citano gli sport più popolari del momento in Russia tra cui calcio, hockey, tennis, pattinaggio di figura, biathlon, ma anche la boxe, il badminton<sup>331</sup> e al contempo si fa riferimento all'importanza che aveva l'hockey durante l'Unione Sovietica. Di questo aspetto si parla sia nel testo della sezione Cultura citato pocanzi, sia in un testo in cui a parlare è l'anziano vicino di casa dei Gromov, Vladimir Antonovič.<sup>332</sup> Un ulteriore elemento importantissimo per la cura del corpo nella società russa è la banja, a cui è dedicato un testo nella sezione Cultura della Lezione 10<sup>333</sup> e un testo sulle regole da seguire quando vi ci si trova.<sup>334</sup> Si spiega cos'è la banja; un luogo con alte temperature e molto vapore, perché vi ci si reca e quali sono i suoi benefici. Ciò che manca, in virtù della scarsa, quasi nulla, rappresentazione della campagna nei due volumi è il ruolo che la banja ha e aveva per coloro che non vivono in città ma in piccoli paesi. La sua funzione non era, soprattutto in passato, solo quella di fungere da sorta di spa, ma essa era utilizzata proprio per lavarsi in quanto, nei piccoli paesi mancava acqua corrente in casa, ed in alcuni paesi e case manca ancor oggi.

Per quanto concerne poi l'ultimo punto, ovvero la prossemica e la gestualità, non si è trovato nel manuale nessun riferimento a questa sfera, neanche dalle immagini si riesce a dedurre qualche aspetto. Si ritiene questa una mancanza abbastanza consistente.

#### 4.2.4 Produzione e consumazione di cibo

---

<sup>329</sup> Ivi, pp. 81, 154-155.

<sup>330</sup> Ivi, p. 253.

<sup>331</sup> Ivi, pp. 169, 310.

<sup>332</sup> Ivi, p. 226.

<sup>333</sup> Ivi, p. 170.

<sup>334</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 114.



La quarta macro area analizzata consiste nella produzione e nella consumazione di cibo. Rispetto a quest'area nei due volumi sembrano esserci riferimenti adeguati, che rispecchiano la consumazione della società russa anche se, nuovamente, il mancato riferimento alla vita in campagna porta a un'incompletezza del quadro culturale. Ad esempio, in entrambi i volumi quando si parla di cibo i personaggi si trovano al ristorante o in un caffè non vengono mai presentati dialoghi delle famiglie che mangiano insieme a casa, fatta eccezione per la festa organizzata dai Gromov in casa propria, dove tutti i vicini di casa si riuniscono per cenare insieme.<sup>335</sup> Questo quadro rispecchia sicuramente la vita cittadina, l'impossibilità di tornare a casa per pranzo per il poco tempo a disposizione, la presenza di ristoranti in cui cenare, tuttavia non vale lo stesso per i paesi di campagna. Un altro elemento su cui si vorrebbe riflettere è la consumazione del tè. Nei manuali non sono diffusi i riferimenti a questa abitudine. Solo in un'occasione i personaggi ordinano del tè al ristorante da Tat'jana: «Пить буду зеленый чай»<sup>336</sup> e in una seconda occasione esso viene offerto a Vladimir Antonovič durante una visita: «Мама угости гостя чаем!»<sup>337</sup> Nella sezione Cultura però si afferma: «Не только в Англии, в Индии, или в Японии, но у нас тоже это не только напиток но и традиция, даже церемония.»<sup>338</sup> In effetti in Russia il tè si beve moltissimo, in qualsiasi occasione anche dopo i pasti, potremmo dire che il tè in Russia è come il caffè in Italia. Eppure questa abitudine non è molto nota, enfatizzare l'importanza di tale bevanda, anche all'interno dei manuali, includendola più frequentemente aiuterebbe senza dubbio ad attenuare lo stereotipo legato alla vodka. Nel manuale ci sono svariati riferimenti a quest'ultima, viene ad esempio riportata una barzelletta sull'alcool, (fig. 12) oppure un italo-russo afferma: «Я очень люблю водку и пиццу»<sup>339</sup>

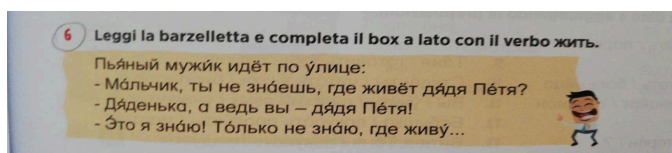


Figura 12. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 83.

<sup>335</sup> Cfr. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 89, 218, 267. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p.129, 159.

<sup>336</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 89.

<sup>337</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 152.

<sup>338</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 112.

<sup>339</sup> Ivi, p. 74.

Un altro riferimento alla vodka è proposto quando si racconta di una festa di capodanno in cui uno dei partecipanti: «Очень много выпил, две бутылки водки»,<sup>340</sup> tralasciando il fatto che due bottiglie di vodka sono troppe anche per un russo, che solitamente beve questa bevanda e sembra dunque un'esagerazione poco veritiera. Più credibili risultano affermazioni come quella presente nella sezione Cultura: «Нет праздника без этого русского напитка.»<sup>341</sup> Considerando l'insieme di elementi su questo punto, la visione sulla pratica di bere vodka risulta stereotipata, anche se attenuata dal fatto che in alcuni testi si propongono più tipologie di bevande, alcoliche e non, quali il tè di cui si è parlato pocanzi, che richiederebbe ulteriore attenzione, oppure lo spumante stappato a capodanno.<sup>342</sup> Un aspetto della consumazione a cui nel manuale si fa riferimento è quello dei brindisi. Nella cultura russa i brindisi a tavola seguono regole particolari che, se non conosciute, potrebbero mettere in imbarazzo l'apprendente nel momento in cui dovesse esperire questa situazione. Nel manuale la pratica dei brindisi è mostrata nel contesto di situazioni concrete e non vi è una vera e propria spiegazione su come essi funzionino.<sup>343</sup> La presenza però di questo elemento dà la possibilità all'insegnante di far osservare all'apprendente alcuni punti e di ampliare il discorso, insegnando ai propri allievi come comportarsi in questi casi.

#### 4.2.5 La politica e la società

L'analisi delle macro aree prosegue con la politica e la società. Si può dire che *Давайте!* sia quasi privo di riferimenti politici, non si nominano quasi mai uomini di politica, fatta eccezione per Iosif Stalin e Boris El'tsin, che vengono citati nella sezione Cultura dedicata all'esoterismo e la moglie di Michail Gorbačëv, Raisa Gorbačëva a cui è dedicato un testo nella medesima sezione.<sup>344</sup> Dal punto di vista politico il manuale risulta neutrale, in una delle sezioni dedicate alla cultura viene spiegato il sistema politico russo e la forma di governo e riportato il testo dell'inno nazionale, tutte informazioni oggettive e senza componenti valutative. La scelta degli autori risulta legittima, poiché essi probabilmente hanno preferito non rischiare di imporre una

---

<sup>340</sup> Ivi, p. 206.

<sup>341</sup> Ivi, p. 112.

<sup>342</sup> Ivi, p. 231.

<sup>343</sup> Ivi, p. 267.

<sup>344</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 132-133, 166.

propria visione politica e influenzare gli apprendenti, tuttavia l'aspetto politico è una parte fondamentale della cultura ed è importante che gli studenti la conoscano. Nel caso di utilizzo di questo manuale dunque questa parte andrebbe integrata, chiaramente senza sbilanciarsi politicamente ma restando neutrali, fornendo però maggiori informazioni. Sebbene manchino espliciti riferimenti politici, la società russa è rappresentata efficacemente.

In primo luogo si ha uno specchio della società russa odierna, si percepisce la presenza pluriennale della Russia sul mercato globale, la spesa ormai si fa nel supermercato, si comprano i Kinder, la Coca cola e i mobili si comprano all'Ikea o in negozi che vendono mobili italiani.

La descrizione delle case e gli oggetti presenti al loro interno, accompagnati dalle foto (fig. 14) mostrano un avvicinamento allo stile occidentale nell'arredamento ma soprattutto a uno stile italiano. L'inclusione di questi dettagli sembra una strategia

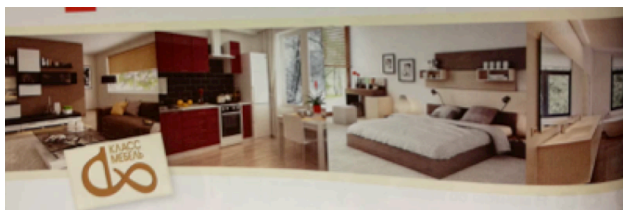


Figura 14. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайме! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 36.

utilizzata dagli autori per creare dei ponti tra le due culture ed enfatizzarne i punti in comune. Si fa la spesa nei grandi centri commerciali come il Metropolis di Mosca<sup>345</sup> o Galereja di San Pietroburgo<sup>346</sup> e i vestiti si possono comprare anche nei negozi Prada.<sup>347</sup> Ulteriore riprova della globalizzazione è l'avvicinamento a cibi di altre culture: «В последние время я увлѣкся японской кухней. Я буду вам готовить суши»<sup>348</sup> e la presenza di ristoranti di cucina internazionale nelle città: «В центре открылся новый итальянский ресторан»,<sup>349</sup> «Потом он был в спортзале, а вечером в суши - баре на Невском проспекте с друзьями»<sup>350</sup> Anche l'oggettemica riflette un paese pienamente globalizzato: smartphone, televisioni al plasma, treni ad alta velocità.<sup>351</sup> Allo stesso modo, riferimenti a social network riflettono la società russa odierna, nel testo vendono

<sup>345</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 171.

<sup>346</sup> Ivi, p. 133.

<sup>347</sup> Ivi, p. 197.

<sup>348</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p.137.

<sup>349</sup> Ivi, p. 159.

<sup>350</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 80.

<sup>351</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 174-175. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 70 - 71.

citati solo Facebook e ВКонтакте, benché molti altri siano anche più popolari, per esempio Одноклассники e Instagram, quest'ultimo soprattutto tra i più giovani e le celebrità. Ottima la scelta di citarli non solo perché sono ormai una parte fondamentale della cultura ma poiché possono essere piattaforme sfruttabili dagli insegnanti per fini didattici.<sup>352</sup> L'immagine che viene proposta nel manuale è quella di una società che sta bene economicamente, che può comprare mobili italiani e uscire fuori per cena. Tuttavia nelle sezioni del manuale dedicati al lavoro, si evince un ulteriore aspetto della società russa, ovvero gli stipendi bassi, ad esempio un'infermiera dichiara: «Я иногда не довольна тем, что зарплата маленькая.»<sup>353</sup> oppure ci si licenzia e si va in cerca di un altro lavoro per colpa di stipendi troppo bassi: «Раньше я работала в магазине сувениров на невском проспекте, зарплата была очень маленькой, и я ушла.»<sup>354</sup> «Виктор: Потом вы работали два года в турагентстве «Бика - тур». Это так? Ольга: Да, работала мне нравилось но зарплата была очень маленькой.»<sup>355</sup> L'apprendente inoltre può venire a conoscenza degli stipendi medi grazie a un testo in cui si riproduce un annuncio di lavoro, nel quale si indica la soglia minima di stipendio ovvero 30000 rubli, che seguendo il tasso di cambio euro rublo al 2017 (anno di pubblicazione del manuale) si aggirerebbe attorno ai 430 euro. Sebbene possa sembrare una cifra bassa bisogna tener presente che il costo della vita in Russia è inferiore rispetto all'Italia, inoltre i dati della Federal'naja služba gosudarstvennoj statistiki, dimostrano che effettivamente gli stipendi medi di dipendenti statali non sono molto cospicui, per la regione di Ivanovo, ad esempio, lo stipendio medio di un medico è pari a 36000 rubli, ovviamente con le dovute distinzioni perché in altre regioni invece come Mosca lo stipendio medio sale a 99000 rubli.<sup>356</sup>

Tuttavia nei due volumi non viene solamente rappresentata la società odierna, grazie all'anziano vicino dei Gromov, Vladimir Antonovič si aprono delle finestre sulla vita

---

<sup>352</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 67, 81.

<sup>353</sup> Ivi, p. 229.

<sup>354</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 113.

<sup>355</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 207.

<sup>356</sup> Федеральная служба государственной статистики, *Средняя заработная плата врачей и работников медицинских организаций, имеющих высшее медицинское (фармацевтическое) или иное высшее образование, предоставляющих медицинские услуги (обеспечивающих предоставление медицинских услуг), в организациях государственной и муниципальной форм собственности к среднемесячному доходу от трудовой деятельности по субъектам Российской Федерации*, 2017. Consultabile al sito: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_monitor/itog-monitor4-17.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_monitor/itog-monitor4-17.html)

nella società sovietica. Vladimir Antonovič racconta delle kommunalki, le case dove vivevano più famiglie, a ognuna delle quali veniva assegnata una stanza, dei piccoli negozi e dei chioschi, del mito di Gagarin, primo uomo nello spazio, della magica nazionale russa di hockey, vincitrice di innumerevoli campionati, dei campi scuola dei pionieri.<sup>357</sup> Una scelta davvero oculata e pensata in modo egregio dagli autori in quanto tutte le informazioni non sono sterili ma associate a vissuti o ricordi di personaggi ben precisi, che si imparano a conoscere man mano nel corso del manuale. Inoltre molti di questi brevi excursus sulla vita sovietica su cui si sofferma Vladimir Antonovič, sono ripresi dagli autori e spiegati meglio nella sezione dedicata alla cultura. Ad esempio uno dei testi in tale sezione è dedicato alle kommunalki,<sup>358</sup> uno a Gagarin e alla corsa verso lo spazio,<sup>359</sup> un altro ancora allo sport.<sup>360</sup> In questo modo viene offerta allo studente la possibilità di venire a contatto anche con la cultura del passato.

#### 4.2.6 La religione e la superstizione

La quarta area analizzata è quella della religione e della superstizione. In *Давайте!* tale componente è piuttosto debole. A livello quantitativo si accenna alla sfera spirituale una sola volta in un testo della sezione dedicata alla lettura: «Через три дня я начала работать в этом доме. Я была так рада! Я подумала: «Бог меня услышал»».<sup>361</sup> Successivamente si fa riferimento alle feste religiose, quali Natale, Maslenica e Pasqua, ma non vi è, ad esempio, alcun riferimento alla festa del 19 gennaio, in cui si celebra il battesimo di Cristo. Va però rilevato, che dopo i lunghi anni di ateismo di stato, la religione, componente culturale essenziale di un popolo, ha riacquisito un ruolo importantissimo nella vita dei russi. Con ogni probabilità la scelta degli autori deriva da una posizione simile alla scelta di non includere elementi politici; religione e politica possono risultare argomenti piuttosto delicati da trattare e da qui forse la scelta di non includerli. Tuttavia, come affermato più volte nel capitolo 1 del presente elaborato, l'accezione che la glottodidattica ha della cultura è intesa in senso antropologico e una delle sue componenti è costituita da religione e riti.<sup>362</sup> Per quanto concerne la

---

<sup>357</sup> Ivi, p. 93, 121, 226.

<sup>358</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 52.

<sup>359</sup> Ivi, p. 67.

<sup>360</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 167

<sup>361</sup> Ivi, p. 197.

<sup>362</sup> Si veda capitolo 1 del presente elaborato.

superstizione, invece, nel manuale si tratta molto spesso la questione dell'esoterismo in quanto uno dei personaggi con cui fanno la conoscenza i Gromov è Polina, una donna con abilità paranormali in grado di prevedere ciò che accadrà in futuro. Sia la famiglia dei Gromov che gli altri vicini di casa, ricorrono spesso a lei in situazione di difficoltà. È sicuramente vero che in Russia la superstizione è presente in varie manifestazioni, si dice che fischiare in casa faccia sparire tutti i soldi posseduti, che se bisogna partire per un viaggio come buon auspicio bisogna sedersi e osservare qualche istante di silenzio e che se nell'uscire ci si è dimenticati qualcosa dentro non bisogna rientrare a prenderla, oppure al posto del gesto scaramantico delle corna utilizzato in Italia in Russia si battere con il pugno tre volte su un tavolo e poi mima il il gesto di sputare guardando oltre la spalla sinistra. Tuttavia il continuo richiamo all'esoterismo e alle abilità paranormali di Polina rischiano di dare un'immagine sbagliata e quasi parodica. A livello quantitativo è spropositato il numero di volte in cui nei dialoghi interviene con le sue doti quasi magiche, che superano in un certo senso il confine della realtà.<sup>363</sup> Addirittura in uno dei dialoghi, in seguito a un furto nel palazzo dei Gromov il poliziotto che si occupa della pratica consiglia di rivolgersi a Polina (fig. 15).

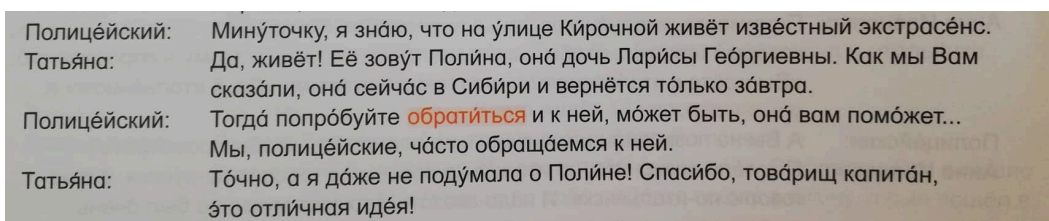


Figura 15. Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017, p. 90.

L'immagine che si dà della questione della superstizione appare falsata e stereotipata. Sarebbe stato più utile, riteniamo, includere dei gesti scaramantici, che si utilizzano quotidianamente, che si sarebbero potuti confrontare con quelli italiani mentre una presentazione di questo tipo, soprattutto per i riferimenti all'esoterismo, tanto frequenti da farli sembrare quasi una parte fondamentale della vita russa, non sembra essere adeguata. Non è chiara la scelta autoriale riguardo l'introduzione di tale personaggio. Potrebbe essere anch'esso frutto della volontà di motivare i discenti attraverso l'introduzione di una personalità eccentrica che stimoli la curiosità.

<sup>363</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, pp. 44-45, 80-81, 149, 197, 258 -266. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, pp.

#### 4.2.7 Le feste e le usanze

La settima macro area trattata è quella delle feste e delle usanze a esse legate. Queste ultime sono un ottimo spunto per osservare, ad esempio, l'aspetto dell'oggettemica, in particolare le decorazioni e regali che è opportuno o meno fare nelle varie occasioni. Nella sezione Cultura della Lezione 13, sono elencate le feste russe più significative,<sup>364</sup> e nei dialoghi e nei testi presenti nel manuale molti sono gli spunti di riflessione su quest'area. Non vengono semplicemente descritti le feste principali e il modo in cui si festeggia e con chi, ma notevole attenzione è dedicata ai regali, scelti di consueto per donne, uomini e bambini per le varie feste e occasioni speciali. Regalare un oggetto inopportuno potrebbe creare situazioni di disagio e imbarazzo o addirittura arrivare a compromettere la comunicazione. Si pensi, ad esempio, che regalare un numero pari di fiori, che in Russia si portano sulle tombe dei defunti potrebbe essere interpretato molto male.<sup>365</sup> Lo studente competente a livello culturale deve essere anche in grado di scegliere l'oggetto giusto da regalare. Grazie alla varietà di riferimenti proposti in *Давайме!* i discenti apprendono che per feste come compleanni, capodanno, otto marzo, alle donne si regalano sovente profumi, make up, fiori, cioccolatini, abbigliamento; agli uomini vestiario, oggetti di elettronica, libri, bottiglie di cognac o vini; ai bambini invece si regalano solitamente giocattoli, cioccolato o libri. L'apprendente viene anche a conoscenza del fatto che, quando si è invitati a cena non ci si presenta mai a mani vuote ma è bene portare un dessert di accompagnamento per il tè, solitamente una torta, dei cioccolatini per la padrona di casa e una bottiglia di vino o altra bevanda alcolica per il padrone di casa.<sup>366</sup> Per quanto concerne quest'area si rivela efficace la presentazione delle feste data in un contesto, in tal modo, oltre alla semplice spiegazione e descrizione della festa, gli apprendenti possano avere altre informazioni più specifica, per esempio sull'oggettemica. Mancano tuttavia, riferimenti alla vestemica, mentre includere qualche informazione sull'abbigliamento adeguato per una festa avrebbe reso il quadro più completo.

---

<sup>364</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, pp. 231-232.

<sup>365</sup> Cfr. Balboni, P. E., *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 2015, pp. 129-135, 145- 155. Balboni, P., *La comunicazione interculturale*, 2015, pp. 39-131.

<sup>366</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, pp. 161, 181-182, 190-191, 224, 316, 332.

#### 4.2.7 Arte e Scienza

Altro aspetto analizzato è quello dell'arte intesa come letteratura, pittura, musica, balletto, cinema, tv e scienza. Mentre per le aree analizzate in precedenza, si trovavano molto spesso aspetti culturali contestualizzati nei dialoghi, che avvengono tra i personaggi protagonisti del manuale, i riferimenti all'arte e alla scienza sono quasi sempre in testi contenuti nella sezione Cultura o altri testi della sezione Lettura o Ascolto. Nessuna forma artistica resta esclusa, sono infatti proposti testi sulla letteratura e sugli scrittori e poeti russi come ad esempio Fedor Dostoevskij,<sup>367</sup> Anton Čechov, Vladimir Nabokov,<sup>368</sup> Vladimir Majakovskij, Nikolaj Nekrasov, Anna Achmatova, Marina Cvetaeva, Osip Mandel'stam e Boris Pasternak.<sup>369</sup> Testi dedicati al balletto,<sup>370</sup> alla musica,<sup>371</sup> alla pittura<sup>372</sup> alla tv al cinema e alla radio<sup>373</sup> e persino al circo.<sup>374</sup> La parte dedicata alla letteratura sembra più consistente rispetto alle altre arti, i brani dedicati a quest'ultima sono però quasi tutte biografie degli autori affrontati, eccezion fatta per i testi sui poeti di cui sono proposte alcune poesie. Includere dei piccoli brani tratti da opere letterarie, va sottolineato, avrebbe permesso di osservare ulteriori elementi culturali per esempio i modi di vivere, le usanze, le norme culturali. È infatti attraverso l'analisi dei testi letterari, più che dalle biografie, che si possono desumere gli elementi culturali di un paese attraverso l'osservazione delle vicende dei personaggi protagonisti delle opere. In tal modo si procede nella sezione dedicata all'arte pittorica, dove, oltre alla biografia degli autori, vengono fornite immagini di alcuni quadri. Per quanto riguarda il cinema, la tv e la radio in un testo della sezione Cultura vengono presentati i canali più guardati della tv come Pervyj Kanal, Rossija 1, STS, TNT e vengono citati alcuni tra i programmi più visti e seguiti, tra i quali «Пусть говорят», «Время», «Спокойной ночи малыши» «Дом 2». E programmi di cui non viene fornito il titolo, ma in cui personaggi famosi accoppiati a professionisti della danza o del pattinaggio artistico gareggiano tra loro (il riferimento potrebbe essere ai programmi: «Танцы со звездами» e «Ледниковый период»). La scelta di includere programmi come «Дом 2»

---

<sup>367</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p.100.

<sup>368</sup> Ivi, pp. 189-190

<sup>369</sup> Ivi, p. 163-165.

<sup>370</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 215. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p.157.

<sup>371</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 216.

<sup>372</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 86. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 85-86

<sup>373</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 83, 145, 149-150.

<sup>374</sup> Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 1, p. 60. Magnati, D., Legittimo, F., op. cit. vol. 2, p. 176.



e programmi simili a quelli italiani, potrebbe essere ricondotta alla volontà di avvicinare le culture, enfatizzandone i punti in comune. Dal punto di vista dell'arte, data la limitatezza dello spazio fisico, sarebbe impossibile includere in un manuale di lingua diffusi riferimenti allo specifico ambito artistico, tuttavia sembra una scelta molto oculata e giusta quella di non focalizzarsi su un unico aspetto artistico, quale quello letterario, musicale o del o del balletto, ma includere piuttosto tutte le forme artistiche in modo da dare all'apprendente una visione complessiva e fornire spunti all'insegnante per poter approfondire determinati argomenti in base all'impronta data al corso linguistico e ad altre variabili, come gli interessi degli allievi o gli obbiettivi da raggiungere.

#### 4.2.9 Le norme culturali

L'ultima macro area presa in analisi è quella delle norme culturali. Si è voluto in questo caso analizzare la presenza di testi o spiegazioni esplicite sulle norme culturali russe, come ad esempio togliere le scarpe quando si entra in casa, salutare con tre baci, non fischiare in casa, come vestirsi in determinate occasioni ecc. Si è notato che l'approccio utilizzato nel libro è quello di non dare delle informazioni esplicite sulle norme culturali, ma di lasciare agli apprendenti il compito di trovarle ed elaborarle in quanto esse sono sempre presentate all'interno di dialoghi o testi che forniscono un contesto da cui è possibile desumerle. In tal modo, essi non solo apprendono le norme, ma apprendono i contesti in cui quelle norme vengono generalmente applicate.

### 4.3. *Приглашение в Россию 1 e Приглашение в Россию 2*

*Приглашение в Россию* è un manuale pubblicato a Mosca nel 2003 dalla casa editrice «Russkij jazyk. Kursy» in due volumi.<sup>375</sup> Esso è destinato a un pubblico di adulti principianti di diversa madrelingua. Il volume 1, scritto da Elena Korčagina e Elena Stepanova, conduce l'apprendente al raggiungimento del livello A1(volume 1), mentre

---

<sup>375</sup> Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003.

il volume 2, scritto da Elena Korčagina e N. Litvinova, al livello A2. I manuali, basati sull'approccio comunicativo, sono divisi rispettivamente in 6 lezioni (volume 1) e 15 lezioni (volume 2).

Mentre per l'analisi del manuale *Давайте!* si è deciso di non dividere i due volumi, nel caso di *Приглашение в Россию* è stato necessario riportare i risultati dell'analisi in due sezioni e schede separate in quanto gli aspetti culturali sono affrontati in maniera molto diversa nel volume 1 e nel volume 2 e poiché le autrici dei due volumi non sono le stesse

#### 4.3.1 *Приглашение в Россию 1*

*Приглашение в Россию 1* a differenza di *Давайте!*, non contiene una sezione specificamente dedicata alla cultura. Alla fine di ogni lezione viene proposta una canzone russa tratta sia dal repertorio delle canzoni popolari, quali *Во поле береза стояла*<sup>376</sup> oppure *Миленький ты мой*,<sup>377</sup> ma anche canzoni di epoca sovietica come *В день рождения* di nome Vladimir Charitonov<sup>378</sup> e *Береза Белая* di Ljudmila Ovsjannikova<sup>379</sup> Il volume non è costruito intorno alle vicende di protagonisti caratterizzanti tutte le lezioni, ma i dialoghi proposti avvengono tra personaggi sempre diversi.

L'analisi condotta ha messo in luce riferimenti a questioni culturali meno diffusi sia rispetto a *Давайте!*, sia rispetto al secondo volume di *Приглашение в Россию*. In particolare, mancano espliciti rimandi alla cultura intesa in senso antropologico, quindi ai modi di vestire, vivere, creare una famiglia ecc., tanto che alcune delle macro aree prese in esame, risultano completamente scoperte. Questo non significa che non vi siano in esso contenuti culturali, dato che molti di tali aspetti passano attraverso la lingua. Piuttosto crediamo che, vista la natura dei contenuti linguistici veicolati dal manuale, quali l'alfabeto (Lezione 1), le presentazioni (Lezione 2), il parlare delle proprie

---

<sup>376</sup> Ivi, p. 42.

<sup>377</sup> Ivi, p. 163.

<sup>378</sup> Ivi, p. 221.

<sup>379</sup> Ivi, p. 84.

passioni (Lezione 3), il dare indicazioni stradali e raccontare di viaggi fatti (Lezione 4), l'invitare ospiti (Lezione 5), il pianificare una vacanza (Lezione 6) risulta che molte delle macro aree culturali non rientranti in tali tematiche, come ad esempio la famiglia e il corpo, non sono rappresentate nel manuale.

#### 4.3.1.1 Lo spazio e il tempo

Gli unici riferimenti allo spazio e al tempo riguardano lo spazio geografico e il tempo inteso come tempo metereologico. Non ci sono, ad esempio, riferimenti all'organizzazione del tempo nella giornata, alla sua percezione, allo spazio inteso come spazio abitativo o lavorativo.

Numerose sono le cartine della Russia, grazie alle quali si collocano le località più conosciute (fig. 19, 20).

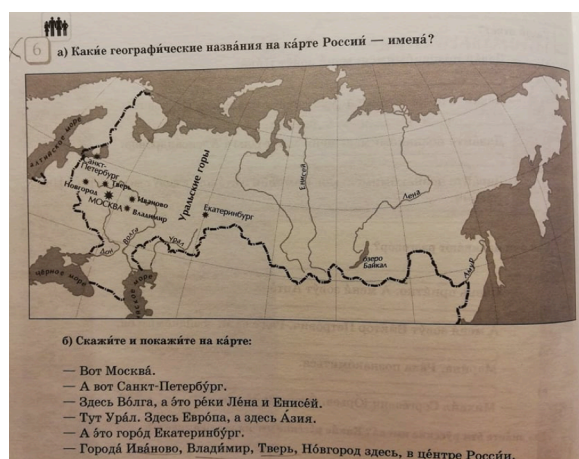


Figura 19. Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 54.

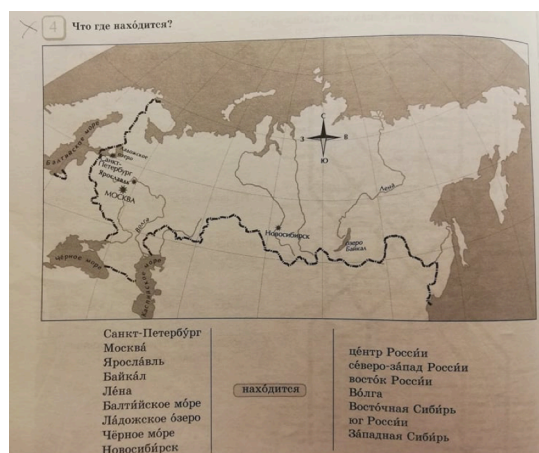


Figura 20. Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 134.

All'apprendente vengono presentate le città di Mosca (in cui sono ambientate le vicende del manuale) e San Pietroburgo. Anche in questo caso, come in *Давайте!*, le due città sono considerate quali poli turistici; si mette in rilievo il fatto che Mosca è la capitale, si nominano il Cremlino, la Piazza Rossa, il teatro Bol'shoj, l'università, i musei più importanti, la metropolitana.<sup>380</sup> A San Pietroburgo viene dedicato un unico testo, in cui si tratta della fondazione da parte di Pietro I, dei cambiamenti di nome, dell'Ermitage,

<sup>380</sup> Ivi, p. 117,131,143,151,158,231,239,240-241

dei canali e dei ponti, del teatro e dei personaggi famosi lì vissuti.<sup>381</sup> Anche in questo caso, non vi sono testi dedicati ad altre città, alcune vengono semplicemente nominate senza ulteriori informazioni. Inoltre, anche in questo manuale, come in *Давайте!*, manca completamente il riferimento ai paesi della campagna russa. Quella geografica è una delle principali componenti culturali riscontrate nel testo, sembra quasi che cultura diventi sinonimo di geografia, infatti, rispetto alle altre aree, è quella più approfondita.

#### 4.3.1.2 La famiglia

Anche in questo caso il manuale non offre alcuna informazione su come si formino i legami familiari, sul matrimonio, sull'età a cui solitamente si celebrano le prime nozze, su come ci si relaziona in famiglia, su quali appellativi si usano, sulla divisione dei compiti in casa. Il tema non emerge in alcun modo nel manuale, il motivo potrebbe essere quello indicato poc'anzi. L'individuazione di particolari aree tematiche intorno alle quali far sviluppare la competenza linguistica degli apprendenti, ha lasciato scoperti alcuni aspetti culturali altresì rilevanti.

#### 4.3.1.3 Il corpo

Il manuale non contiene riferimenti alla vestemica, eccezion fatta per un indovinello in cui si fa notare che a teatro ci si veste in maniera elegante.<sup>382</sup> Foto e disegni consentono talvolta di inferire alcuni aspetti della cultura, ma non essendo definibile la situazione in cui si trovano i personaggi raffigurati, non sempre è chiara l'informazione, per esempio, sulle abitudini legate all'abbigliamento. Nessuna informazione è legata alla sfera dello sport e il tenersi in forma.

#### 4.3.1.4 La produzione e la consumazione di cibo

In questo caso le informazioni riguardano soprattutto i cibi che solitamente vengono consumati in Russia. I loro nomi sono semplicemente elencati, dunque lo studente apprende il lessico ma non viene informato delle occasioni in cui essi si consumano.<sup>383</sup> Solo in due casi riferimenti al cibo sono contenuti in dialoghi, che forniscono un

---

<sup>381</sup> Ivi, p. 198-199.

<sup>382</sup> Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., op. cit., p. 109.

<sup>383</sup> Ivi, p. 214-215

contesto chiaro. Innanzitutto si descrive una cena al ristorante in cui vengono consumati un'insalata e un piatto di pesce marinato misto con caviale. In questo caso il riferimento culturale sembra abbastanza falsato poiché, sebbene le pietanze siano tipiche russe, entrambi i piatti sono degli antipasti e solitamente precedono altre portate.<sup>384</sup> In seguito, in un secondo testo, si descrivono le pietanze che solitamente si consumano a colazione, pranzo e cena e gli orari a cui avvengono tali pasti. (fig. 21)

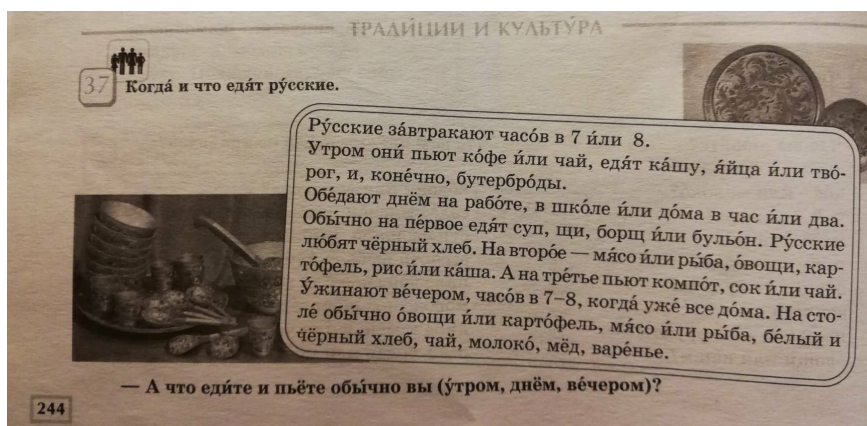


Figura. 21. Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию I*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 244.

In un terzo testo viene proposto un menù, nel quale si nominano alcuni piatti tipici, ai quali viene affiancato il prezzo.<sup>385</sup> Ciò che sembra mancare in questo caso, come nel caso di *Давайте!*, è il modo di consumazione del cibo, ovvero riferimenti a come si sta a tavola durante i giorni normali o durante le feste, al luogo in cui si mangia, mancano rimandi alla pratica di bere il tè alla fine dei pasti. Il motivo principale di tale mancanza potrebbe essere dovuto al livello degli apprendenti a cui si rivolge il manuale. Essendo, infatti, rivolto a principianti con competenze linguistiche ancora limitate, anche gli elementi culturali e la modalità di presentazione di essi (elenchi di cibi, menù, brevi dialoghi) rispecchiano il livello base di partenza.

In quanto agli stereotipi, va ricordata una barzelletta sull'alcool, che alimenta l'immagine dei russi, visti come grandi bevitori: « -Что вы хотите водку или коньяк? -И виски тоже». <sup>386</sup> Ciò dimostra come anche gli auto stereotipi<sup>387</sup> siano naturali, in quanto, seppur scritto e pubblicato in Russia, il manuale non è scevro di immagini stereotipate.

<sup>384</sup> Ivi, p. 242.

<sup>385</sup> Ivi, p. 250.

<sup>386</sup> Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., op. cit., p.219.

<sup>387</sup> Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., op.cit., p.13.

#### 4.3.1.5 La politica e la società

I riferimenti alla politica russa sono assenti, come nel caso di *Давайте!*. Si ritiene che il motivo sia dovuto alla sensibilità del tema. Nel trattare questioni politiche, infatti, si rischia di incorrere anche involontariamente in valutazioni personali, risulta dunque comprensibile la scelta degli autori di non includere elementi di questo genere. Per quanto riguarda il contesto sociale, si suggeriscono invece alcuni degli aspetti tipici degli anni 2000 e all'avvio della globalizzazione, ovvero si nominano e si mostrano nelle immagini la Coca-cola, il computer, fax, telefoni cordless.<sup>388</sup> In quegli anni era stato da poco eletto presidente Vladimir Putin<sup>389</sup> e la Russia iniziava ad aprirsi ulteriormente al mondo capitalista e globalizzato, sicuramente in ritardo rispetto al resto dei paesi occidentali. Nel manuale vengono mostrati oggetti già presenti sul mercato ma non ancora allora largamente diffusi. La loro inclusione potrebbe essere legata al voler mostrarsi in un certo qual modo vicini agli apprendenti a cui è rivolto il manuale, cioè essenzialmente persone provenienti da paesi occidentali nel pieno della globalizzazione. Si crede dunque che, per manifestare da un lato una vicinanza agli apprendenti e dall'altro per non mostrare un ancor evidente ritardo tecnologico ed economico rispetto all'occidente, si siano messi in luce determinati aspetti che però in alcune occasioni non lasciano trasparire l'effettiva condizione in cui la Russia si trovava in quegli anni.

#### 4.3.1.6 La religione e la superstizione

Non vi sono riferimenti a feste religiose o a usanze, tradizioni e riti particolari, così come alla superstizione. Si pensa che anche in questo caso, essendo il tema religioso alquanto delicato, si sia preferito limitarne la presenza all'interno del manuale. La situazione degli anni 2000 è inoltre molto particolare. Sebbene già con El'cin nel 1991 la religione ortodossa, dopo il periodo del comunismo, rientra a far parte nella vita e nella cultura russa, dopo l'elezione del presidente Vladimir Putin, si assiste al consolidamento del legame tra chiesa e stato. La religione ortodossa portatrice dei valori tradizionali antichi pre-rivoluzionari e zaristi diviene per il presidente il collante della società è ciò su cui Putin basa la costruzione dell'identità nazionale. Essere ortodossi

---

<sup>388</sup> Ivi, p. 92, 214-215.

<sup>389</sup> Bartlett. R., *Storia della Russia*,

non significava più solo credere in Dio ma appartenere ad uno stato ed essere patriottici.<sup>390</sup> La fase delicata in cui ci si trovava in quegli anni la Russia e il legame estremamente forte con la politica, hanno probabilmente indotto gli autori a decidere di non includere elementi legati alla sfera religiosa. Più diffuse sono le informazioni sulle feste, soprattutto sull'aspetto dell'oggettemica. Nella Lezione 9, intitolata: «Приглашаем в гости», viene proposto un testo sul Capodanno e vengono nominati, la festa della donna e il primo settembre: “den' znaniy” (giornata della conoscenza) in cui in tutta la Russia si riprendono le attività scolastiche e universitarie. Si nominano in primo luogo feste laiche, questo probabilmente per evitare riferimenti religiosi. Inoltre due delle feste nominate, Capodanno e festa della donna sono feste celebrate in occidente, quindi, si riscontra in questa scelta una strategia per avvicinare le culture facendo leva su elementi comuni ad entrambe. Sebbene le feste esplicitamente citate siano poche, sono fornite molte informazioni sull'aspetto oggettemico, e in particolar modo sui regali più adatti da fare. Si nota l'usanza di apporre un biglietto d'auguri al regalo fatto, probabilmente anche perché il biglietto d'auguri è un genere testuale facilmente utilizzabile a questo livello di conoscenza linguistica.<sup>391</sup> Dai brevi dialoghi si deduce quali siano i regali più diffusi, ad esempio mazzi di fiori, cioccolatini e profumo per le donne, cognac o alcolici per gli uomini e giocattoli per i bambini. (fig. 22) Anche in *Давайте!* sono presenti tali riferimenti. Questo avvalorava la tesi secondo cui, in questo volume, la mancanza di informazioni rispetto alcune aree culturali sia dovuta anche alla scelta di particolari tematiche attorno a cui sviluppare il materiale didattico rispetto ad altre.

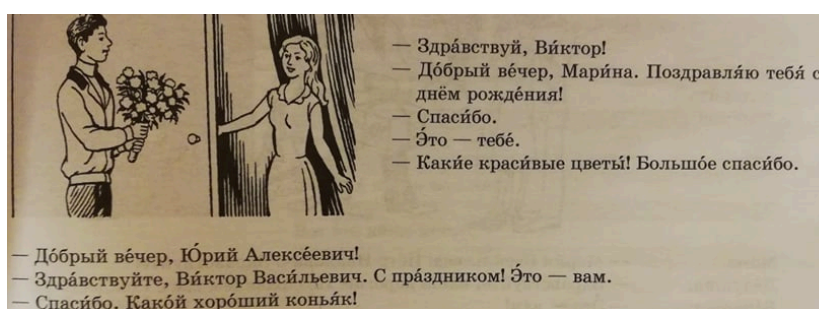


Figura. 22. Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию I*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 207.

<sup>390</sup> Codevilla, G., *La nuova Russia 1990-2015. Storia della Russia e dei Paesi limitrofi. Chiesa e Impero.* vol.4, Milano, Jaca book 2016.

<sup>391</sup> Ivi, p. 171, 172, 175, 210, 214.

Così come per *Давайте*, resta escluso l'aspetto vestemico e non si fanno riferimenti al modo in cui si festeggia.

#### 4.3.1.7 Arte e Scienza

Un aspetto culturale più approfondito è quello dell'arte e della scienza, presentate generalmente mediante foto, in cui sono raffigurati scrittori, pittori astronauti, ballerini, attori, musicisti famosi, dei quali viene chiesto il nome ai discenti. Di alcuni vengono forniti brevi testi di tipo biografico, dei pittori Ivan Šiškin e Aleksandr Šilov, ad esempio, vengono forniti i quadri da essi dipinti.<sup>392</sup> Sono dati spunti relativi alla letteratura, con la presentazione di testi biografici riguardanti Aleksandr Puškin e Fedor Dostoevskij, alla musica con Vladimir Vysockij, al teatro e al cinema con l'attrice Nonna Mordjukova, alla danza con la ballerina Galina Ulanova e alla musica con il compositore Petr Čajkovskij.<sup>393</sup> Si fa inoltre riferimento agli spettacoli televisivi di quel periodo, si propone, per esempio, una breve intervista a Leonid Jakubovič, famoso conduttore russo, e su programmi televisivi popolari.<sup>394</sup> Mentre per i primi vengono fornite informazioni di tipo biografico, di Ulanova e Čajkovskij vengono solo fornite le foto, e si chiede agli apprendenti se si conosce il loro nome. Il manuale contiene, inoltre, alcuni estratti della programmazione tv, che permettono di osservare quali siano le trasmissioni trasmesse in Russia. (fig.23)

Particolarmente efficace è l'utilizzo di materiali legati alla realtà contemporanea, per esempio un testo è dedicato alla famosa scrittrice di gialli Aleksandra Marinina.<sup>395</sup>

Sebbene gli spunti siano molti,

anche qui spesso i testi forniti sono biografie, da cui si possono ricavare sicuramente

20 декабря, суббота	22 декабря, понедельник
6.00 «Доброе утро»	7.00 Доброе утро, страна!
9.00, 12.00, 15.00,	11.00, 14.00, 17.00,
18.00, 1.10 Новости	20.00, 00.05 Вести
21.00 Время	00.45 Погода
21.35 Погода	

21 декабря, воскресенье	23 декабря, вторник
10.00, 15.00 Новости	8.30 Футбол
21.00 Информационная программа	21.00 Мой Пушкин.
21.30 Погода	21.30 Погода

Figura. 23. Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 191.

<sup>392</sup> Ivi, p. 41.

<sup>393</sup> Ivi, p. 200.

<sup>394</sup> Ivi, p. 251.

<sup>395</sup> Ivi, pag. 84.



meno informazioni di tipo culturale rispetto ai testi letterari originali. Tuttavia dato l'ancor basso livello degli apprendenti, la scelta degli autori è stata quella di includere inizialmente (nel volume 1) testi biografici più comprensibili per un livello A1, in modo da far avvicinare i discenti ad alcuni personaggi della letteratura contemporanea come la Marinina, per poi includere frammenti delle loro opere nel volume 2.

#### 4.3.1.8 Le norme culturali

Per quanto concerne l'ultima area, ovvero le norme culturali, non si hanno riferimenti espliciti, in nessun testo vengono fornite esplicitamente spiegazioni, lo studente può solo dedurre dai pochi testi qui ricordati alcuni comportamenti consueti. Mentre, infatti, nel caso di *Давайте* il contesto è sempre chiaro, in quanto lo studente è accompagnato in tutto il percorso da personaggi da lui conosciuti che si trovano in situazioni quotidiane, per quanto riguarda *Приглашение в Россию 1* il contesto non sempre è esplicito. Ciò è anche dovuto alla brevità dei dialoghi presentati e questo comporta difficoltà nel dedurre norme culturali.

#### 4.3.2 *Приглашение в Россию 2*

*Приглашение в Россию 2* è molto diverso dal punto di vista culturale, è diviso in 15 lezioni, ciascuna delle quali conclusa dal testo e dalle partiture di una canzone. A differenza del volume 1, viene presentata inoltre una sezione chiamata: *Для тех, кто хочет читать художественную литературу*, nella quale viene proposto un brano tratto da un'opera letteraria. Anche il volume 2 non è costruito intorno alle vicende di personaggi protagonisti, tuttavia dai testi proposti è possibile trarre molte informazioni di carattere culturale.

##### 4.3.2.1 Spazio e tempo

Mentre nel volume 1 l'inquadramento nel contesto culturale russo si incentra in particolare sull'aspetto geografico e artistico, nel volume 2 si può notare un radicale cambiamento nella trattazione della macro area dello spazio e del tempo. Oltre agli aspetti geografici, vengono qui presi in esame aspetti legati allo spazio abitativo, allo

spazio cittadino inteso come spostamenti con i mezzi di trasporto e al tempo inteso come scansione della giornata, e alla percezione del tempo, quindi a puntualità, ritardi ecc. Per quanto concerne l'aspetto geografico, anche in questo caso protagonista del volume rimane Mosca. Si osservano quattro testi dedicati a questa città, uno dedicato alla metropolitana,<sup>396</sup> uno all'università MGU,<sup>397</sup> il terzo alla biblioteca di Mosca<sup>398</sup> e il quarto alle "Plošadi zvezd" (Piazze delle star russe), ovvero delle piazze di Mosca in cui sono presenti delle mattonelle con su incise delle stelle dedicate a personaggi e artisti famosi della Russia, che ricordano una sorta di *walk of fame* americana.<sup>399</sup> Il carattere dei testi è meno legato all'aspetto turistico, non vi compaiono i luoghi turistici più noti come la Piazza Rossa, ma piuttosto luoghi che non costituiscono meta di viaggi turistici, come le citate piazze delle star russe e la biblioteca di Mosca. Il motivo per cui inizialmente, nel volume 1 e nella prima parte del volume 2, si propongono luoghi turistici per poi presentare altri aspetti, è dovuto al processo graduale con cui avviene l'acquisizione linguistica. Secondo la teoria di Stephen Krashen affinché avvenga acquisizione degli input forniti agli apprendenti, è necessario che essi seguano l'ordine naturale e si pongano al livello immediatamente successivo rispetto alle informazioni apprese sino a quel momento.<sup>400</sup> Poiché si presuppone che uno studente che si accosta per la prima volta alla lingua russa posseda già alcune informazioni almeno di tipo turistico sulla città di Mosca, si forniscono queste per prime, per poi proseguire, fornendo informazioni sempre più dettagliate, seguendo però sempre l'ordine naturale. In questo caso si inizia dal primo volume nominando il Cremlino, la Piazza Rossa, la Tverskaja Ulica, il Bol'soj per poi continuare nel secondo volume con luoghi più vicini ai russi, vissuti più da loro che dai turisti ovvero la biblioteca comunale di Mosca e le Plošadi zvezd. Vi sono poi altri due testi dedicati ad aspetti geografici della Russia. Nel primo ci si sofferma sulla popolazione russa, fornendo i dati relativi a quante persone vivono a Mosca e quante a San Pietroburgo, e sono riportate le foto e i nomi delle altre città russe i cui abitanti superano il milione come ad esempio Kazan', Čeljabinsk,

---

<sup>396</sup> Ivi, p. 244.

<sup>397</sup> Ivi, p. 204.

<sup>398</sup> Ivi, p. 144.

<sup>399</sup> Ivi, p. 44.

<sup>400</sup> Cfr. Balboni, P., E., *Le sfide di Babele*, 2015, p. 39-41. Krashen, S. D., *Second language acquisition and second language learning*, New York, Prentice Hall, 1988, p. 1-11.

Omsk, Ekaterinburg, Ufa, Perm'.<sup>401</sup> Il motivo di questa scelta potrebbe essere ricollegabile nuovamente al processo graduale che porta all'acquisizione. Una volta fornite informazioni su Mosca e San Pietroburgo, città generalmente note anche a studenti principianti, si presentano altri centri altrettanto popolosi. Inoltre, in questo modo, si contrasta lo stereotipo, che rischia di emergere nei manuali presi in esame, ovvero che tutti i russi vivono a Mosca e San Pietroburgo. Nel secondo si tratta il tema del clima, dei fiumi, laghi e boschi presenti sul territorio russo.<sup>402</sup> Tuttavia, sebbene altre città vengano nominate, esse non sono mai protagoniste, solo un testo è dedicato alla città di Suzdal'<sup>403</sup> e uno a Novosibirsk<sup>404</sup> Per quanto riguarda Suzdal' si accenna al suo essere set di film cinematografici, mentre di Novosibirsk si evidenziano caratteristiche quali l'essere una città giovane e per questo motivo ricca di industrie e poli scientifici. Si nomina inoltre, in un altro dialogo, l'Anello d'oro, un gruppo di città (Vladimir, Rostov velikij, Pereslavl'-Zalesskij, Kostroma, Sergiev Posad, Jaroslavl', Ivanovo, Suzdal', Vladimir) non lontane da Mosca, interessanti dal punto di vista culturale e artistico. Tuttavia, anche in questo caso ci si limita ad affermare che esse sono: «старые русские города со знаменитыми церквями и деревянными домами».<sup>405</sup> Dunque, anche se si crede che il motivo della loro inclusione sia dovuto alla volontà di avvicinare l'apprendente ad altre città custodi del patrimonio storico e artistico russo, mancano informazioni utili per tale scopo poiché le città vengono solamente nominate. Anche nel caso di *Приглашение в Россию 2* i riferimenti allo spazio sono esclusivamente rivolti allo spazio cittadino, non è mostrato agli studenti lo stile di vita dei paesi di campagna, nuovamente precludendo l'accesso a una consistente porzione di cultura. Per quanto riguarda lo spazio abitativo, di conseguenza, pur essendoci dei riferimenti maggiormente cospicui rispetto al volume 1, essi riguardano solo le abitazioni cittadine. Viene proposta la descrizione del quartiere ideale in cui vivere, con molti asili e scuole, negozi, ospedali ma al contempo immerso nel verde e lontano dal caos,<sup>406</sup> ma lo studente ha anche la possibilità di osservare lo spazio abitativo a livello di oggettistica, quindi di elementi presenti negli appartamenti di città attraverso, ad

---

<sup>401</sup> Ivi, p. 38.

<sup>402</sup> Ivi, p. 221.

<sup>403</sup> Ivi, p. 250.

<sup>404</sup> Ivi, p. 201.

<sup>405</sup> Ivi, p. 230.

<sup>406</sup> Ivi, p. 101.

esempio, le foto della casa della ballerina Anastasija Voločkova,<sup>407</sup> oppure grazie a tabelle che riassumono dei sondaggi e che mettono in luce aspetti della società russa degli anni 2000. Ad esempio, osservare che nel 2002 solo lo 0,7% della popolazione aveva la lavastoviglie in casa, sicuramente rivela delle informazioni significative rispetto allo stile di vita di quegli anni. Da dati come questi è possibile desumere che la Russia era un paese che stava gradualmente aprendo le sue porte al capitalismo ma che era ancora indietro rispetto ai suoi vicini occidentali (fig. 24). Si mette, inoltre, in rilievo lo spazio in relazione ai mezzi di trasporto, in particolare in un testo viene riferito come ci si comporta nei mezzi di trasporto, ovvero se si fa la fila o meno per

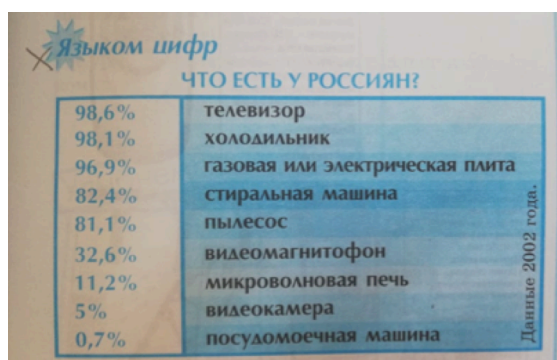


Figura 24. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 103.

salire sui mezzi: «На остановке русские в очереди не стоят»,<sup>408</sup> come si gestisce la distanza interpersonale sui mezzi di trasporto: «В общественном транспорте русские могут стоять очень близко друг к другу, даже если в вагоне метро или в салоне автобуса не очень много пассажиров»,<sup>409</sup> dove ci si siede in taxi, «Обычно русские

содатся на переднее сидение рядом с водителем, а не назад.»<sup>410</sup> Sebbene non ci siano specifici riferimenti alla scansione della giornata e agli orari dei pasti, si descrive l'organizzazione del tempo a scuola. Si ricorda, che nelle scuole si hanno generalmente quattro o sei ore di lezione della durata di 45 minuti e che nelle classi superiori se ne possono avere anche otto. Vengono suggeriti i periodi di inizio e fine della scuola e quelli di vacanza.<sup>411</sup> Inoltre, viene proposto un testo sulla percezione che i russi hanno del tempo e della puntualità, mettendo in evidenza il fatto che essi non sono solitamente molto puntuali e un ritardo di 10-15 minuti è tollerato, così come anche i mezzi di trasporto non sempre sono in orario.<sup>412</sup>

<sup>407</sup>Ivi, p. 106.

<sup>408</sup> Ivi, p. 245.

<sup>409</sup> Ibidem

<sup>410</sup> Ibidem

<sup>411</sup> Ivi, p. 15.

<sup>412</sup> Ivi, p. 250.

I contenuti di natura culturale non sono solitamente stereotipati. Come in *Давайте!*, però, sembra che tutti i russi vivano in città e in particolare a Mosca e San Pietroburgo, a causa della mancata rappresentazione di altre città e soprattutto dei paesi.

#### 4.3.2.2 Famiglia

Sulla vita familiare pochi sono i riferimenti, mancano, per esempio, informazioni sul matrimonio, a cui si allude solo in un brano tratto dall'opera di Ljudmila Ulickaja, contenuto nella sezione *Для тех, кто хочет читать художественную литературу*

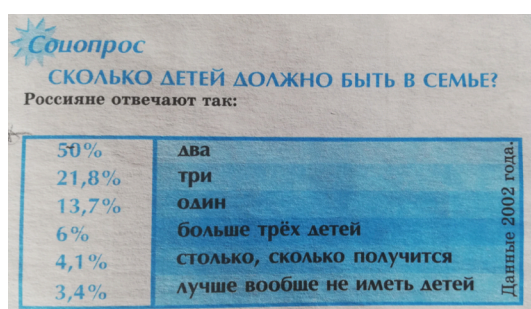


Figura 25. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Кнурск. 2003. с. 39.

in particolare al fatto che la moglie prende dopo le nozze il cognome del marito. Gli autori si soffermano poi sul tema dei figli, anche mediante un grafico, contenente un sondaggio riguardante il numero ideale di figli da avere (fig. 25). Molto spesso nel manuale ricorrono tali

tabelle, esse sono molto utili perché in maniera sintetica riescono a fornire un quadro della società russa dei primi anni 2000. Un altro aspetto a cui si accenna, riguarda la divisione dei ruoli in famiglia. Dalla frase del testo sull'otto marzo: «Как правильно в этот день мужчины сами делают всю домашнюю работу»,<sup>413</sup> si deduce che solitamente è compito della donna occuparsi della casa mettendo in luce la società patriarcale russa. Come per il caso di *Давайте!* si sarebbe potuto ovviare allo stereotipo di genere non facendo tale puntualizzazione, tuttavia sembra eticamente corretto nei confronti dei discenti fornire sempre un quadro reale della società.

#### 4.3.2.3 Il corpo

La macro area del corpo è più ricca sul piano dei contenuti culturali. Così come nel manuale *Давайте!*, anche in *Приглашение в Россию 2* si evince che lo sport ha un grande ruolo nella società russa. Nella sezione dedicata allo sport si nota una certa

<sup>413</sup> Ivi, p. 77.

nostalgia per il periodo sovietico, i brani sono dedicati alle olimpiadi di Mosca dell'80, ai grandi atleti sovietici: i ginnasti Larisa Latynina e Nikolaj Andrianov, vincitori rispettivamente di 18 e 15 medaglie, la pattinatrice Irina Rodnina e la nazionale di hockey, vincitrice di 9 mondiali consecutivi.<sup>414</sup> Si coglie amarezza e nostalgia per la possibilità in epoca sovietica di praticare sport gratuitamente, quando nel testo si scrive: « 89 процентов населения СССР занималось физкультурой и спортом. Любой гражданин мог заниматься спортом бесплатно. [...] В последние годы спортом в России занимается только 12 процентов населения – те, у кого есть деньги».<sup>415</sup>

У русских не принято надевать специальную, праздничную, одежду (открытое вечернее длинное платье, смокинг или фрак), когда они идут в гости на день рождения, на праздник или просто на вечеринку. Обычно русские такую одежду надевают только в некоторых ситуациях, когда идут, например, на официальные приёмы в посольство. Вы можете видеть в такой одежде школьников на выпускном вечере или жениха и невесту, а также их гостей на свадьбе.

Figura 26. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д.,  
*Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы,

Sebbene ci siano riferimenti al passato, ci sono anche alcuni rimandi agli anni 2000. Si citano, ad esempio palestre complete di qualsiasi attrezzo e che propongono qualsiasi sport, dotate di sauna e banja, indice di una società che gradualmente

si sta affacciando a un mondo globalizzato fino a prima inesistente. Si citano le squadre di calcio Dinamo, Spartak e Lokomotiv. Oltre al corpo inteso come cura di se stessi e sport, si fa riferimento al corpo e all'aspetto vestemico. Rispetto a *Давайте!*, in cui i contenuti relativi a tale aspetto sono laconici, in *Приглашение в Россию 2* si può osservare un testo, in cui si racconta come ci si veste per andare alle feste. (Fig. 26) Qui vengono nominate varie occasioni d'uso e si specifica cosa è opportuno indossare, ad esempio, a una festa con amici oppure durante occasioni più formali come una serata di gala o un matrimonio. Anche in questo caso la norma culturale viene presentata in maniera esplicita, non è lo studente che deve osservare nel contesto e dedurre ma gli viene fornita a in maniera diretta una chiara spiegazione. Anche tramite l'osservazione delle foto si possono dedurre alcune norme sull'aspetto vestemico, ad esempio l'uniforme scolastica. Nelle foto presentate nella sezione riguardante l'istruzione, si può notare che i ragazzini indossano la divisa e che le bambine invece hanno tutte i capelli legati abbelliti da fiocchi (Fig. 27)

<sup>414</sup> Ivi, p. 61-63.

<sup>415</sup> Ivi, p. 62

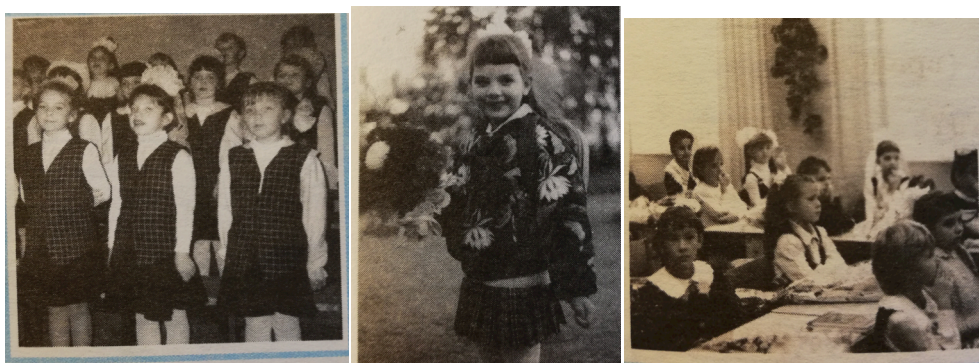


Figura 27. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 15, 25.

In seguito si prende in considerazione l'aspetto fisico. In assenza di espliciti riferimenti, a differenza di *Давайте!*, le uniche informazioni deducibili, sono fornite dalle foto in bianco e nero. In maniera più estesa rispetto a *Давайте!* si trattano la cinesica e la prossemica, come anticipato nell'esempio precedente relativo alla prossemica sui mezzi pubblici e alla tendenza che i russi hanno a stare molto vicini l'un l'altro anche se c'è molto spazio nei mezzi pubblici.<sup>416</sup> In altri punti del manuale viene proposta l'immagine del gesto che in Russia si fa per fermare un taxi, (fig. 28) la posizione in cui si sta quando si è invitati a cena, ovvero generalmente tutti seduti intorno a un tavolo: «Обычно гости сидят за столом.»<sup>417</sup> Questa precisazione può sembrare banale per un

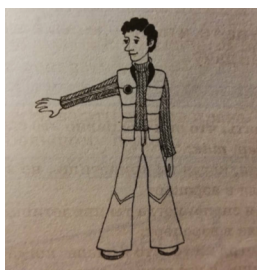


Figura 28. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003, с. 245.

italofono ma il manuale è destinato a un pubblico di diversa madrelingua, quindi potrebbe non essere tale, per esempio, per un americano, abituato a feste in cui gli ospiti stanno in piedi e si servono da soli dal buffet.

Ciò che emerge rispetto all'area del corpo è che il popolo russo è amante dello sport, in particolar modo di hockey, calcio, pattinaggio artistico e ginnastica. Dalla ricorrenza dei testi sull'hockey presenti nel manuale, potrebbe svilupparsi il pregiudizio sul fatto che in Russia si pratichino soprattutto sport invernali perché il clima è sempre freddo.

#### 4.3.2.4 La produzione e la consumazione di cibo

<sup>416</sup> Ivi, p. 245.

<sup>417</sup> Ivi, p. 85.

I riferimenti alla produzione e della consumazione di cibo sono piuttosto laconici, sia dal punto di vista dei cibi tipici consumati, sia dal punto di vista della consumazione dei pasti in sé. Gli autori si limitano a elencare alcuni cibi, di solito presenti sulle tavole durante le feste (caviale, affettati e formaggi, cholodec, carne, pesce, patate) e all'organizzazione dei pasti, che si aprono con gli antipasti serviti tutti insieme, seguiti da un piatto principale, dolce, tè o caffè,<sup>418</sup> «-Хотите еще кофе? -Конечно, спасибо»<sup>419</sup> «-Чай, кофе? -Мне кофе!».<sup>420</sup> Altrove si nomina l'usanza di fare dei brindisi durante le feste, senza però spiegare il motivo e il modo in cui essi si fanno: «Русские обычно говорят тосты».<sup>421</sup> L'unico altro riferimento al cibo è rappresentato dalla foto di due menù di due ristoranti russi, in cui si elencano le pietanze tipiche affiancate ai prezzi.<sup>422</sup> Ciò che sembra mancare anche in questo caso è il riferimento alla consumazione del cibo nel quotidiano. Come si è visto, i pasti sembrano essere consumati solo durante le feste o al ristorante ma non si presenta mai la situazione del pasto a casa e in famiglia, non si dà una descrizione di come esso si svolge, in che luogo e di cosa si mangia nei giorni normali. Si è notata la stessa peculiarità in *Давайме!*

#### 4.3.2.5 La politica

Per quanto concerne l'area della politica e della società il manuale sembra rispecchiare il clima dei primi anni 2000. I riferimenti politici anche in questo caso non sono molti, così come in *Давайме!*, nuovamente la motivazione potrebbe essere dovuta alla volontà degli autori di mantenere il manuale neutrale e non includere elementi politici per non sfociare anche inconsapevolmente in un giudizio personale. Non si nominano affatto le personalità politiche, l'unico riferimento è una foto del presidente Putin, accompagnata da una nota che si limita a definirlo come un personaggio famoso della politica.<sup>423</sup> Si informa, inoltre, chi legge, del significato dei colori della bandiera russa: il bianco simbolo della libertà, il blu colore della Madonna e il rosso simbolo del potere imperiale, e viene proposto il testo dell'inno russo. Dal significato dei colori della bandiera si riesce a dedurre qualche aspetto culturale interessante come l'inclusione di un elemento

---

<sup>418</sup> Ivi, p. 86.

<sup>419</sup> Ivi, p. 85.

<sup>420</sup> Ivi, p. 168.

<sup>421</sup> Ivi, p. 85.

<sup>422</sup> Ivi, p. 233.

<sup>423</sup> Ivi, p. 43.



religioso nel significato della bandiera, che lascia trasparire il forte legame tra stato e chiesa.<sup>424</sup> Non si aggiungono informazioni oggettive, che pure sarebbero utili alla formazione del discente, per esempio il tipo di forma di governo. Si riesce comunque a comprendere il quadro della società russa dei primi anni 2000 grazie a supporti visivi, quali tabelle, contenenti sondaggi su questioni legate alla quotidianità, come il numero ideale dei figli,<sup>425</sup> lo sport,<sup>426</sup> gli elettrodomestici presenti in casa,<sup>427</sup> i libri per la lettura,<sup>428</sup> i programmi televisivi preferiti<sup>429</sup> e così via. Se ne deriva l'immagine di una società da poco sul mercato globale, tecnologica grazie all'utilizzo di telefoni, internet, fax. Anche in questo caso si conferma l'attenzione verso la città, mentre i paesi di campagna sono del tutto dimenticati, qui, vale la pena ricordarlo, anche nei primi anni 2000 non c'erano telefoni fissi in tutte le case né tantomeno la linea internet. In un testo si legge: «[...] есть интернет а там более 1500 электронных библиотек. В этих библиотеках есть все.»<sup>430</sup> ma a internet e alle biblioteche online all'inizio del XXI secolo potevano accedere solo coloro che avevano la linea internet, ovvero principalmente gli abitanti di città.

Il manuale presenta inoltre la società russa come amante dell'arte declinata in tutte le sue forme, letteratura, balletto, musica, danza popolare, musica popolare, cinema. Si leggono ad esempio dialoghi in cui ci si invita al cinema o a vedere opere e balletti nei teatri, o ci sono testi dedicati al dibattito letterario su quale sia il genere migliore per la lettura e perché, oppure testi dedicati ai grandi esponenti di musica e danza popolare come ad esempio la cantante Nadežda Babkina e Igor' Moiseev.<sup>431</sup> Si sottolinea spesso l'importanza del lavoro nella vita dei cittadini russi: «Успех – это 1% таланта и 99% труда.»<sup>432</sup> Un'ampia sezione è dedicata all'istruzione, viene descritto molto bene il sistema scolastico russo, si presentano vari testi sull'organizzazione e durata della scuola e dell'università e sulle materie studiate.

---

<sup>424</sup> Ivi, p. 234.

<sup>425</sup> Ivi, p. 39.

<sup>426</sup> Ivi, p. 57.

<sup>427</sup> Ivi, p. 103.

<sup>428</sup> Ivi, p. 143.

<sup>429</sup> Ivi, p. 165.

<sup>430</sup> Ivi, p. 147.

<sup>431</sup> Ivi, p. 130, 146.

<sup>432</sup> Ivi, p. 209.

#### 4.3.2.6 La religione e la superstizione

Anche in questo manuale, come in *Давайте!*, pochissimi sono i riferimenti alla religione, ai riti e alla chiesa ortodossa. L'unico riferimento che si può trovare riguarda la festa del Natale. Si spiega che il Natale ortodosso si festeggia il 7 gennaio e viene proposto un testo tratto dal vangelo sulla nascita di Gesù.<sup>433</sup> Anche sulla superstizione e sui suoi riti non vi sono molti riferimenti. In un unico testo<sup>434</sup> si accenna a una pratica assai comune, che si potrebbe definire di buon auspicio prima di partire per un viaggio, ovvero sedersi e osservare qualche secondo di silenzio, rotto da qualcuno che dice: «С Богом!» che si potrebbe tradurre come: «Che Dio ci accompagni».

#### 4.3.2.7 Le feste

In questa sezione si trovano informazioni culturali molto variegata. Si citano le principali feste, quali festa della donna, festa del lavoro, capodanno, giornata della vittoria e giornata delle forze armate, si forniscono informazioni in merito alla modalità di festeggiamento, e all'oggettemica, in particolar modo agli oggetti che è opportuno regalare, e alla vestemica. Lo studente apprende che generalmente quando si festeggia qualcosa, gli ospiti sono seduti a tavola, su di essa sono presenti anche bevande alcoliche, come vino, vodka o spumante, che si usano per fare i brindisi di auguri. Vengono poi fornite informazioni sui regali più appropriati da fare nelle occasioni di festa o quando si è semplicemente invitati da amici (Fig. 29) Si danno indicazioni su come è più opportuno vestirsi. Ciò che sembra mancare è il riferimento alle feste religiose, mentre si dedicano alcune righe a feste



Figura 29. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. КВРСЫ. 2003. с. 83.

<sup>433</sup> Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., op. cit. p. 77, 87.

<sup>434</sup> Ivi, p. 251.

quali capodanno, festa della donna, giornata della vittoria, e festa delle forze armate, l'unica festa religiosa nominata è il Natale, ma le informazioni su di essa sono pressoché nulle, dato che viene unicamente detto: «7 января – Русская православная церковь празднует день Рождества Христова.»<sup>435</sup>. È possibile che gli autori abbiano incluso tra le feste religiose unicamente il Natale innanzitutto per non entrare nella questione religiosa che può risultare argomento delicato, e in secondo luogo per sottolineare un certo legame tra cultura russa e cultura del discente, essendo il natale una festa celebrata anche in occidente.

#### 4.3.2.8 L'arte e la scienza

I testi dedicati a questa macro area sono moltissimi e ricchi di riferimenti culturali. Anche in questo, caso così come nel caso di *Давайте!*, nessuna forma d'arte resta esclusa, e anzi un elemento in più rispetto a *Давайте* consiste nell'inclusione dell'arte popolare, in particolar modo delle canzoni popolari e degli artisti dell'arte popolare e della danza popolare attraverso testi dedicati a esponenti di spicco di queste due discipline come Nadežda Babkina e Igor' Moiseev.<sup>436</sup>

Particolarmente efficace appare l'utilizzo di brani autentici nella sezione *Для тех, кто хочет читать художественную литературу*, piuttosto che soffermarsi esclusivamente sulle biografie degli autori, come avviene nella maggior parte dei casi in *Давайте!*. Ciò consente di cogliere elementi culturali legati al quotidiano alle abitudini di tutti i giorni e ai modi di vivere. Attraverso la lettura dei testi originali, infatti, oltre ad esserci acquisizione linguistica ci può essere sicuramente acquisizione di elementi culturali poiché i testi letterari forniscono allo studente una finestra sulla vita russa da cui poter dedurre moltissimi aspetti culturali. Tramite la lettura delle vicende vissute dai personaggi del testo, osservando la loro quotidianità, il discente, anche se in maniera indiretta, ha la possibilità di entrare nella cultura russa e di apprenderne gli aspetti presenti nel testo. Vale la pena far notare che i brani tratti dalle opere letterarie, di epoca sovietica e contemporanea, sono attribuibili a generi letterari diversi. Gli studenti hanno modo, pertanto, di conoscere forme differenti, per esempio i gialli di Aleksandra

---

<sup>435</sup> Ivi, p. 77.

<sup>436</sup> Ivi, p. 130, 146.

Marinina,<sup>437</sup> la letteratura per ragazzi di Viktor Dragunskij<sup>438</sup> ed Eduard Uspenskij<sup>439</sup> autori rispettivamente di *Денискины рассказы* e *Кракодил Гена и его друзья* e *Простоквашино*, divenuti in seguito film e cartoni animati. La scelta è funzionale al manuale e risulta felice dal punto di vista didattico. In primo luogo i generi letterari individuati si presentano adatti al livello linguistico degli apprendenti, soprattutto la letteratura per bambini e ragazzi che ha un lessico semplice e una struttura sintattica comprensibile per un discente di livello A2. Inoltre, la presentazione di autori contemporanei permette di osservare una cultura più vicina al discente dal punto di vista temporale. Infatti, sebbene alcuni aspetti culturali non invecchino rimanendo tendenzialmente stabili nel tempo (si pensi alle tradizioni) alcuni aspetti cambiano e mutano. Il progresso tecnologico o economico porta necessariamente a un cambiamento della società e a un consecutivo adeguamento culturale. Si pensi ad esempio alla banja, mentre inizialmente essa veniva utilizzata per lavarsi per la mancanza in molte case dell'acqua corrente, con l'introduzione di quest'ultima la banja è diventato un luogo per rilassarsi e prendersi cura del proprio corpo più simile ad una spa.

#### 4.3.2.9 La televisione

Grande attenzione è dedicata al mondo della televisione. Vengono citati alcuni dei programmi più popolari della tv dei primi anni 2000: «КВН», «Поле чудес», «Как стать миллионером», «Что Где Когда?», «Спокойной ночи малыши»<sup>440</sup>. L'introduzione, ad esempio, di un programma come “Chi vuol essere milionario?” popolare negli anni 2000 non solo in Russia ma in molti altri paesi occidentali risulta una strategia didattica volta a diminuire la distanza tra le due culture, presentando elementi comuni pertinenti ad entrambe. Sono inoltre pubblicate molte foto e notizie su personaggi famosi della tv e anche alcune interviste, come quella con la giornalista del programma *Время* Ekaterina Andreeva.<sup>441</sup> Inoltre, molta attenzione viene dedicata al mondo del cinema e dei cartoni animati, si parla, ad esempio, della casa cinematografica Mosfil'm e della casa cinematografica che si occupa invece dei film d'animazione: Sojuzdetfil'm. Si citano alcuni film come *Сибирский цирюльник* e film d'animazione

---

<sup>437</sup> Ivi, 168.

<sup>438</sup> Ivi, p. 24.

<sup>439</sup> Ivi, p. 49, 90-91.

<sup>440</sup> Ivi, p. 165.

<sup>441</sup> Ivi, p. 175-176.

vincitori della Palma d'oro e di un Oscar: *Гагарин* e *Старик и море*. Il motivo di tali scelte potrebbe essere ricondotto innanzitutto al voler avvicinare i discenti alla società russa del tempo, anche attraverso la televisione, infatti, si può comprendere la società. Ad esempio dei programmi citati pocanzi «Поле чудес», «Как стать миллионером», «Что Где Когда?» sono dei programmi d'intrattenimento in cui si vincono dei premi, questo sicuramente mostra alcuni aspetti della società, uno tra tanti l'apertura al capitalismo. Dall'altro lato, programmi comici come «КВН» mostrano un amore per lo *humor* e lasciano trapelare l'immagine di una società autoironica. L'utilizzo di molteplici testi dedicati a personaggi noti, film e televisione sembra una strategia didattica volta a motivare i discenti durante il processo di acquisizione linguistica attraverso la presentazione di contenuti piacevoli e interessanti. La televisione e il cinema sono forme d'arte molto vicine ai discenti del XXI secolo, includerle in un manuale, dunque, sembra una scelta didattica felice, fatta per incuriosirli e guidarli nel processo di acquisizione linguistica e culturale in maniera piacevole.

Per quanto riguarda il campo scientifico, mentre in *Давайте!* si trovano esclusivamente notizie su Gagarin e i cosmonauti più famosi e conosciuti della storia dell'Unione Sovietica, in *Приглашение в Россию 2* ci sono dei testi anche su altri uomini di scienza ad esempio i fisici Petr Kapica e Žores Alferov . Si pensa che queste scelte potrebbero essere riconducibili alla volontà degli autori di fornire un'immagine diversa della scienza. Sottolineando che, oltre ad aver raggiunto risultati notevoli nel campo astronomico, anche in altri campi la Russia si è distinta.<sup>442</sup>

#### 4.3.2.10 Le norme culturali

L'ultima area di analisi riguarda il modo in cui le norme culturali sono presentate all'interno del manuale. Questa è l'area in cui si è riscontrata una delle maggiori differenze rispetto al manuale *Давайте!* In *Приглашение в Россию 2* le norme culturali sono spesso presentate in maniera esplicita attraverso testi esplicativi in cui si informa l'apprendente che in una determinata situazione in Russia ci si comporta in un determinato modo. Si sono visti in precedenza alcuni di questi testi, ad esempio quelli sul modo di vestirsi a una festa, sulla puntualità, sul modo in cui si ricevono gli ospiti e su come ci si comporta sui mezzi pubblici.

---

<sup>442</sup> Ivi, p. 198-200

#### 4.4 Confronto dei manuali analizzati

Dal confronto dei due manuali la differenza principale si riscontra nel metodo utilizzato per presentare gli aspetti culturali al discente, inquadrato nel percorso deduttivo e nel percorso induttivo. Per percorso deduttivo si intende un percorso di insegnamento in cui all'apprendente vengono fornite tutte le regole necessarie e le informazioni che egli dovrà poi imparare, per percorso induttivo, invece, si intende un percorso di insegnamento in cui le regole non vengono date direttamente dall'insegnante ma si lasciano scoprire all'apprendente stesso.<sup>443</sup> L'insegnamento che segue un percorso di tipo induttivo, è quello privilegiato nell'approccio comunicativo in quanto esso garantisce l'acquisizione e la conseguente fissazione dell'informazione nella memoria a lungo termine. Il percorso deduttivo, al contrario, è un processo conscio che non genera acquisizione ma semplicemente apprendimento. Ciò significa che le informazioni si stabiliscono nella memoria a breve termine e sono destinate ad essere quindi dimenticate in poco tempo.<sup>444</sup>

Il percorso scelto per dare informazioni di tipo culturale è diverso nei due manuali. *Давайте!* utilizza il percorso induttivo mentre *Приглашение в Россию* quello deduttivo. Si è visto che nel caso di *Давайте!* moltissimi degli aspetti e delle norme culturali sono deducibili dal contesto fornito dai testi e dai dialoghi. Non vi sono come nel caso di *Приглашение в Россию* testi esplicitivi riguardo specifiche norme da adottare in particolari situazioni ma piuttosto, attraverso l'osservazione delle situazioni in cui si vengono a trovare la famiglia dei Gromov e i loro vicini, lo studente scopre in maniera induttiva le norme culturali. La scoperta autonoma, ovviamente guidata dall'insegnante affinché la norma non venga fraintesa o imparata in maniera erronea, viene in tal modo fissata nella memoria a lungo termine e si può dire acquisita. Meno efficace è il percorso di tipo deduttivo perché esso non produce acquisizione stabile, ma porta le informazioni a stabilirsi nella memoria a breve termine. Questo tipo di percorso è utilizzato nel manuale *Приглашение в Россию* per introdurre molte delle norme culturali. Non essendoci, infatti, dei dialoghi o testi fornitori di contesti da cui è

---

<sup>443</sup> Balboni, P. E., *Le sfide di Babele*, 2015, p. 9.

<sup>444</sup> Ivi, p. 39.

possibile desumere le norme culturali, se non i frammenti delle opere letterarie della sezione: *Для тех, кто хочет читать художественную литературу* e alcuni estratti di interviste, si rende necessario esplicitarle facendo perdere all'apprendente la possibilità di scoprirle in maniera autonoma.

Sembra esserci, dunque, in *Давайте!* una propensione a proporre in maniera induttiva non solo le regole grammaticali e gli aspetti linguistici ma anche gli aspetti culturali in modo che, anch'essi risultino acquisiti e non semplicemente appresi con il rischio che in breve tempo si dimentichino.

Il vero passo in avanti di *Давайте!* rispetto a *Приглашение в Россию* consiste nel nell'applicazione del metodo induttivo, che sollecita lo studente a scoprire la cultura attraverso lo sguardo alla vita quotidiana dei personaggi, che lo accompagnano nel processo di acquisizione linguistica e culturale. Per far sì che il processo sia di tipo induttivo sembra molto indovinata la scelta di utilizzare una famiglia come protagonista in modo da poterne analizzare le dinamiche interne, i rapporti e così via. In questo modo lo studente, proprio come se stesse leggendo un libro o vedendo un film, può osservare e imparare in maniera induttiva e con meno sforzo.

Prima di procedere all'analisi degli stereotipi nei due manuali, si è ipotizzato di riscontrare la presenza di stereotipi non solo in *Давайте!*, pubblicato da una casa editrice italiana ma anche nel manuale russo *Приглашение в Россию*, basandosi sulla tesi della psicologia sociale secondo la quale, oltre agli etero stereotipi, si assiste nella mente umana al coevo profilarsi di stereotipi sul proprio gruppo di appartenenza (auto stereotipi). I risultati hanno confermato l'ipotesi iniziale poiché in *Давайте!* si sono riscontrati etero stereotipi sul popolo russo e in *Приглашение в Россию* invece auto stereotipi. Sebbene, infatti, in entrambi i manuali si noti che gli autori hanno tentato di evitare gli stereotipi, in alcuni casi essi sono emersi ugualmente.

Le motivazioni della presenza degli stereotipi nei due manuali potrebbero essere molteplici. Secondo una prima ipotesi alcuni di essi sembrano frutto della naturale propensione a generalizzare. Sembra, infatti, che essi siano emersi involontariamente, lo si nota, ad esempio, per quanto riguarda lo stereotipo sulla rigidità del clima russo. In alcuni testi presenti in *Давайте!* il paragone ricorrente tra il clima freddo in Russia e quello caldo di altri paesi come l'India, lascia pensare a un involontario utilizzo dello

stereotipo, dato che non sembra esserci in questo caso nessuna motivazione di tipo didattico.

In altri casi l'utilizzo di stereotipi si giustifica, probabilmente, con specifiche strategie didattiche, in particolare rispetto agli stereotipi sulla presunta bellezza delle donne russe, sull'alcool e sulla popolazione russa, che sembra vivere principalmente a Mosca e San Pietroburgo. La prima strategia presunta sarebbe l'utilizzo dello stereotipo per fini motivazionali. L'inclusione ad esempio di ragazze di bella presenza e della modella nel manuale *Давайте!* o la presentazione dello stereotipo sulla vodka sia in *Давайте!* che in *Приглашение в Россию*, peraltro sotto forma di barzellette, non sembrano casuali o frutto di un'involontaria "disattenzione" da parte degli autori, quanto piuttosto un modo per motivare i discenti nella prima fase di approccio a contenuti linguistici e culturali nuovi. Tale ipotesi risulta avvalorata dalla presenza in entrambi i manuali di elementi che successivamente vanno a contrastare gli stereotipi presentati, come ad esempio il testo della sezione Cultura della Lezione 8 di *Давайте!* in cui si sottolinea la diversità fisionomica del popolo russo o con l'introduzione sia in *Давайте!* sia in *Приглашение в Россию* di testi in cui si parla delle bevande tipiche russe introducendone molte altre oltre alla vodka, in modo da contrastare almeno in parte lo stereotipo. Un'altra strategia didattica messa in atto sembra essere quella di sfruttare gli stereotipi che si ipotizza i discenti possano avere (interpretandoli come delle conoscenze già possedute rispetto alla cultura che si sta apprendendo) per utilizzarli come base di partenza ed ampliare la conoscenza su quella determinata area, introducendo nuove informazioni ed ampliando il discorso. Attenendosi alla tesi dello sviluppo prossimale di Krashen secondo cui, per esserci acquisizione, le informazioni fornite al discente devono posizionarsi al gradino immediatamente successivo rispetto alle conoscenze da egli già possedute, sembra che si sia cercato di sfruttare le conoscenze anche stereotipate che un discente principiante può avere della cultura russa, per procedere alla formazione di nuove.

Infatti, nel caso dei tre stereotipi citati pocanzi, dopo un'iniziale presentazione della situazione, si forniscono nuove informazioni culturali al discente via via più complesse e dettagliate. Ad esempio, mentre Mosca e San Pietroburgo vengono inizialmente presentate dal punto di vista turistico, in un secondo momento in *Приглашение в Россию* se ne forniscono informazioni più dettagliate, curiose e meno consuete. Allo



stesso modo prima si parla della bellezza delle ragazze russe e poi si citano le diversità fisionomiche della popolazione russa.

Sembra che gli autori abbiano cercato di sfruttare lo stereotipo per fini didattici; da un lato per motivare gli apprendenti, e dall'altro utilizzandoli come conoscenze basilari possedute da discenti principianti, per partire da esse e svilupparne ulteriori. Degli stereotipi presenti, dunque, alcuni sembrano essere riconducibili a scelte didattiche specifiche, altri invece non sembrano essere riconducibili a particolari strategie didattiche ma piuttosto a disattenzioni involontarie da parte degli autori.

Entrambe le ipotesi riescono a confermare alcune delle tesi su cui si è sviluppato il presente elaborato; nel primo caso, la possibilità di sfruttare gli stereotipi per fini didattici nel processo di acquisizione della competenza culturale. Nel secondo caso invece viene confermata la teoria della psicologia sociale secondo cui gli stereotipi non possono essere del tutto eliminati perché sono frutto spesso di un'azione involontaria che dipende dalla conformazione della mente umana, ovvero la naturale tendenza a generalizzare e conservare le informazioni in categorie.

## SCHEDE DI ANALISI DEI MANUALI

### *Давайме! Comunicare in russo 1 e Давайме! Comunicare in russo 2*

**Autore:** Magnati Dario, Legittimo Francesca con la collaborazione di Sofia Iashaiaeva

**Casa editrice:** Ulrico Hoepli

**Anno di pubblicazione:** 2017

**Luogo di pubblicazione:** Milano

### DESTINATARI

**Fascia d'età:** adolescenti  giovani adulti  adulti  non specificato

**Livello linguistico:** A1 (volume 1) A2 (volume 2)

**Lingua materna:** italiano

**APPROCCIO BASE** Approccio comunicativo

### CULTURA

- **Aspetti culturali presi in esame**

**Tempo e spazio** sì  no

**Famiglia** sì  no

**Corpo** sì  no

**Produzione e consumazione** sì  no

**Politica e società** Politica sì  no  Società sì  no

**Religioni e superstizione** sì  no

**Feste** sì  no

**Arte Scienza** sì  no

**Norme culturali** implicite  esplicite

**STEREOTIPI** Si è riscontrata presenza di etero stereotipi e di auto stereotipi

## ***Приглашение в Россию 1***

**Autore:** Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М.

**Casa editrice:** Русский язык. Курсы.

**Anno di pubblicazione:** 2003

**Luogo di pubblicazione:** Mosca

### **DESTINATARI**

**Fascia d'età:** adolescenti  giovani adulti  adulti  non specificato

**Livello linguistico:** A1

**Lingua materna:** mista

**APPROCCIO BASE** Approccio comunicativo

### **CULTURA**

- **Aspetti culturali presi in esame**

**Tempo e spazio** sì  no

**Famiglia** sì  no

**Corpo** sì  no

**Produzione e consumazione** sì  no

**Politica e società** Politica sì  no  Società sì  no

**Religioni e superstizione** sì  no

**Feste** sì  no

**Arte Scienza** sì  no

**Norme culturali** implicite  esplicite

**STEREOTIPI** Si è riscontrata presenza di auto stereotipi.

## ***Приглашение в Россию 2***

**Autore:** Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д.

**Casa editrice:** Русский язык. Курсы.

**Anno di pubblicazione:** 2003

**Luogo di pubblicazione:** Mosca

### **DESTINATARI**

**Fascia d'età:** adolescenti  giovani adulti  adulti  non specificato

**Livello linguistico:** A2

**Lingua materna:** mista

**APPROCCIO BASE** Approccio comunicativo

### **CULTURA**

- **Aspetti culturali presi in esame**

**Tempo e spazio** sì  no

**Famiglia** sì  no

**Corpo** sì  no

**Produzione e consumazione** sì  no

**Politica e società** Politica sì  no  Società sì  no

**Religioni e superstizione** sì  no

**Feste** sì  no

**Arte Scienza** sì  no

**Norme culturali** implicite  esplicite

**STEREOTIPI** Si è riscontrata la presenza di auto stereotipi.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Manuali analizzati**

Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 1*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.

Magnati, D., Legittimo, F., *Давайте! Comunicare in russo 2*, Milano, Ulrico Hoepli Editore S.p.A., 2017.

Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003.

Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003.

### **Fonti in lingua russa**

Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, ИКАР, Москва, 2009.

Бартмински, Е., *Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры*, Москва, РГГУ, 2009

Рош, О. *Проблема стереотипов в кросс-культурной коммуникации // Павловакая, А. В., Россия и Запад: Диалог культур*, Москва, Центр по изучению взаимодействия культур, 1998, с. 490-502.

### **Fonti in lingua italiana e inglese**

Alred, G., Byram, M., Fleming, M., *Intercultural experience and education*, Multilingual Matters, 2002.

Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass, 1954.

Balboni, P.E. *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 1994.

Balboni, P., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra; Welland: Soleil, 1999.

Balboni, P., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torin, UTET Università, 2013.

Balboni, P., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015.

- Balboni, P., *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2015.
- Blanco, A., Giannini, M., Matera, C., Smith, P. B., *Autostereotyping and National Identity in The Spanish Context* "Interamerican Journal of Psychology" 2005, Vol. 39, Num. 1 pp. 83-92
- Byram, M., Morgan, C., *Teaching-and-learning language-and-culture*, Cleveland, Philadelphia Multilingual Matters, 1994.
- Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997
- Byram, M., Fleming, M., *Language learning in intercultural prospective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Campbell, D. T., LeVine, R. A., *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*, Wiley, 1972.
- Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015
- Codevilla, G., *La nuova Russia 1990-2015. Storia della Russia e dei Paesi limitrofi. Chiesa e Impero. vol.4*, Milano, Jaca book 2016.
- Cortazzi, M., Jin, L., *The culture the learner brings: a bridge or a barrier?* in Byram, M., Fleming, M., *Language learning in intercultural prospective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University press, 2001.
- Council of Europe, *Common European Fframework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, 2018.
- Crespi, I., *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, EUM edizioni Università di Macerata, Macerata, 2015
- Cuche, D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, il Mulino, 2006
- Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1893.
- Ek, J. A., *Objectives for foreign language learning*, Council of Europe, 1986.
- Harder, J.G. *Idee per la filosofia della storia dell'umanità* a cura di Valerio Verra, Bologna, Zanichelli, 1971

- Houghton, S. A., Furumura, Y., Lebedko, M., Li, S., *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2018.
- Geerearts, D., *Prospects and problems of prototype theory*, in *Cognitive Linguistics Basic Readings*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, 2006.
- Geertz, C., *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books, 1973
- Giaccardi, C., *La comunicazione interculturale*, Bologna, il Mulino, 2004
- Kolakowski, L., *O stereotypach narodowych, [w jego] Mini wykłady o ,axi sprawach*, Krokow, Znak, 2000.
- Kramersch, C., McConell-Ginet S., *Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, Heath, 1992
- Kramersch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford university press, 1993.
- Kramersch, C., *Third culture and language education*. In V. Cook & L. Wei, *Contemporary Applied Linguistics*. Vol.1, London, Continuum, 2009 pp. 233-254.
- Kramersch, C., *Culture in foreign language teaching*, "Iranian Journal of Language Teaching Research, 2013, 1, 1, pp. 57-78.
- Krashen, S. D., *Second language acquisition and second language learning*, New York, Prentice Hall, 1988.
- Kluckhohn, C., *The Relation of Anthropology to Modern Life*, Tucson, Arizona University Press, 1949
- La Violette, F., Silvert, K. H., *A theory of stereotypes*, "Oxford Journals", 1951, 29, 3, pp. 257-262.
- Lado, R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.
- Lado, R., *Language Teaching. A scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- Lange, D., L., Michael Paige, R., *Culture as the Core: Perspective on Culture in Second Language Education*, Information Age Pub, 2003.
- Lewin. G. W., *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, Herper & brothers Publishers, New York, 1948
- Lippman, W., *Public Opinion*, New York, McMillan, 1992.

Mandelbaum, D. G., *Selected writings of Edward Sapir*, Berkley and Los Angeles, University of California press, 1949

Mauss, M., *Sociology and psychology: essays*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979

McAndrew, F., T., Nicholas K., R., *Stereotyping and Autostereotyping in Spanish Malaysian and American College Students*, "Journal of Social Psychology, 1984.

McDonald, M., *The Construction of Difference: an Anthropological Approach to Stereotypes* in McDonald, S., *Inside European Identities: Ethnography in Western Europe*, New York, Berg, 1993

McGarty, C., Yzerbyt, V., Spears, R., *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

North, B., Picardo, E., *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Proficiency for the CEFR*, 2016

Perrault, C., *Parallèle des anciens et des modernes*, Chez la veuve de J.B. Coignard, 1692.

Pinker, S., *Know Thyself*, in *The Blank Slate. The modern denial of human nature*, New York, Penguin Books, 2003, pp. 205.

Pinto Minerva, F., *L'interculturalità*, Roma-Bari, Laterza, 2004

Saville-Troike, M., *Cultural maintenance and vanishing Englishes*. In Kramsch and McConell-Ginet. *Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, Heath, 1992.

Shaff, A., *Stereotypy a dzialanie ludzkie*, Warszawa, Ksiazka i Wiedza, 1981.

Spradley, J., P., *Participant observation*, Holt, Rinehart and Winston, 1980

Tyler, E. B., *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*, London, J. Murray, 1870.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2002

Wise, J., W., *The Springfield Plan*, New York, Vikings, 1945

#### **Fonti consultate in lingua russa:**

Акишина, А. А., Каган О. Е., *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*, Русский язык курсы, Москва, 2002.



Дрога, М. А., *Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины)* // Мир русского слова, 2015, №. 3, с. 91-93.

Кашпирева, Т., *Поговорим «про любовь»: Формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный* // Мир русского слова, 2017, №. 3, с. 106-111.

Конек, О. П., Шевцова, А. В., *Формирование социокультурной компетентности студентов иностранцев при обучении русскому языку* // Педагогічні науки, історія, інноваційні технології, 2014, Т.6, №.40, с. 362-371.

Кравченко, О. Н., *Современная русскоязычная реклама как обучающая реальность* // Мир русского слова, 2011, №. 3, с. 88-96.

Халупо, О. И., *Языковая культура и лингвокультурная компетенция* // Вестник челябинского государственного университета, 2011, №. 3, с. 152-155.

#### **Fonti consultate in lingua italiana e inglese:**

Byram, M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflection*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008.

Elligan, D., *Stereotypes*, in *Encyclopedia of of race, ethnicity and society*, USA, Sage Publications, 2008.

Haviland, A. W., *Cultural Anthropology: The Human Challenge*, USA, Wadsworth Cengage Learning, 2010.

Holliday, A., *Small Cultures*, "Applied Linguistics", 1999, 20, 2, pp. 237-264.

Hymes, D., *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press, 1972.

Moore, J. R., *Shattering Stereotypes: A lesson plan for improving student attitudes and behaviour towards minority groups*, "The Social Studies", 2006, 97, 1, pp. 35-39.

Novi, L., *La competenza comunicativa interculturale: un'analisi diacronica dei manuali per l'insegnamento ad adulti germanofoni*, "Bollettino Ialps", 2016, 14, 66, pp. 86-101.

Rifkin, B., *Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian*, "The Modern Language Journal", 1998, 82, 2, pp. 217-236.

Skopinskaja, L., *The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective*, in Lazar, I., *Incorporating Intercultural*

*Communicative Competence in Language Teaching Education*, Kafenberg, Council of Europe Publishing, 2003, pp. 38-68

**Sitografia:**

- Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> ultima consultazione 05/11/2018

- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University press, 2001: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> ultima consultazione 05/11/2018

<http://www.treccani.it/enciclopedia/sir-edward-burnett-tylor/> ultima consultazione 05/11/2018

- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, 2018: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> ultima consultazione 05/11/2018

- Istituto nazionale di statistica (Istat), *Matrimoni separazioni e divorzi*, 2015: <https://www.istat.it/it/files//2016/11/matrimoni-separazioni-divorzi-2015.pdf> ultima consultazione 05/11/2018

- North, B., Picardo, E., *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, 2016: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> ultima consultazione 05/11/2018

- World Health Organization *Global Status Report on Alcohol and health*: [http://www.who.int/substance\\_abuse/publications/global\\_alcohol\\_report/msbgsruprofiles.pdf](http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/msbgsruprofiles.pdf) ultima consultazione 05/11/2018

-ЕМИСС государственная статистика, *Число родившихся (без мертворожденных) за год*: <https://www.fedstat.ru/indicator/31606> ultima consultazione 05/11/2018

- Федеральная служба государственной статистики, *Средний возраст вступления в первый брак в Российской Федерации*: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/rosstat/smi/prez\\_love0707.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf) ultima consultazione 05/11/2018

- Федеральная служба государственной статистики, *Средняя заработная плата врачей и работников медицинских организаций, имеющих высшее медицинское (фармацевтическое) или иное высшее образование, предоставляющих*

*медицинские услуги (обеспечивающих предоставление медицинских услуг), в организациях государственной и муниципальной форм собственности к среднемесячному доходу от трудовой деятельности по субъектам Российской Федерации,* 2017:

[http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_monitor/itog-monitor4-17.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_monitor/itog-monitor4-17.html) ultima consultazione 05/11/2018

-<http://www.treccani.it/enciclopedia/franz-boas> ultima consultazione 05/11/2018

-<http://www.treccani.it/enciclopedia/emile-durkheim/> ultima consultazione 05/11/2018

-<http://www.treccani.it/enciclopedia/clifford-james-geertz/> ultima consultazione 05/11/2018

-<http://www.treccani.it/enciclopedia/clyde-kluckhohn> ultima consultazione 05/11/2018

-[http://www.treccani.it/enciclopedia/antropologia-culturale-u00a0\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antropologia-culturale-u00a0_%28Enciclopedia-Italiana%29/) ultima consultazione 05/11/2018

## КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

Цель данной дипломной работы – выяснить какую роль играют стереотипы в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), а именно какова их роль во время приобретения социо-культурной компетенции.

Для того, чтобы понять как обращаться к стереотипам во время уроков русского языка, мы выяснили, в первую очередь, понятия культуры и социо-культурной компетенции. После этого мы рассмотрели теории стереотипов выработанные разными дисциплинами: социальной психологией, социологией, когнитивной лингвистикой, антропологией и другими. Наш анализ и наша теория, не исключая никаких из этих дисциплин, были основаны главным образом над теориями антропологии и социальной психологии, а именно над теориями двух ученых – этнолога Ежи Бартминьского и психолога Гордона Аллпорта. Последнюю часть нашего анализа мы посвятили понятию медиации, описанному в *Общеввропейской шкале языковой компетенции 2018 года*<sup>445</sup>, а также анализу двух учебников русского языка: *Приглашение в Россию 1* и *Приглашение в Россию 2*, *Давайте! Comunicare in russo 1* и *Давайте! Comunicare in russo 2*, чтобы выяснить, как культурные компоненты и стереотипы, составляющие основу этих двух учебников, могут помочь преподавателю иностранных языков.

Культура начала иметь главную роль в обучении иностранным языкам благодаря ученому Роберту Ладю, который в 1957 году утвердил, что язык и культура не два разных существа. Это значит, что их нельзя разделять, а, наоборот, их надо учить вместе. Без знаний о культуре невозможно владеть языком, так как культура является главной частью языка, а посредством языка люди выражают свою культуру.<sup>446</sup> Благодаря Роберту Ладю, культуру начали постепенно вводить в обучение языкам, но только после того, как Делл Хаймс, в 1972 году, ввел понятие коммуникативной компетентности, и коммуникативный подход стал главным используемым подходом в обучение языкам, культуре начали уделять особое внимание. Согласно Хаймсу и коммуникативному подходу, первая функция языка – коммуникация, в результате язык считается средством

---

<sup>445</sup> Council of Europe, CEFR, 2018

<sup>446</sup> Lado, R., Lado, R., *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957, с. 183-185.

социального действия. Это значит, что в отличие от уже существующих подходов, в которых особое внимание уделяется форме, в коммуникативном подходе внимание уделяется сути языка. Суть языка и суть обучения иностранным языкам – это не умение высказывания правил языка, а умение общения в ситуациях повседневной жизни.<sup>447</sup> В коммуникативном подходе цель учащихся – овладение коммуникативной компетенцией, которая состоит из трех главных компетентностей, а именно лингвистической, экстралингвистической и социо-культурной. Это значит, что формирование коммуникативной компетенции включает в себя не только лингвистические аспекты как например, фонология, морфология, синтаксис, но и экстралингвистические элементы, то есть, жесты, позицию тела, межличностное расстояние и социо-культурные элементы.<sup>448</sup>

В первой главе мы рассмотрели что такое культура и как современная глоттодидактика воспринимает это понятие. На первый вопрос ученые разных дисциплин пытаются ответить уже давно. Слово культура происходит от латинского слово *colere*, что означает выращивать, доводить до спелости. Вскоре это слово приобрело метафорическое значение выращивания своей души, внутреннего совершенствования. Приняв это метафорическое значение, слово культура стало синонимом слово *humanitas*, что означает гуманистическое образование. Таким образом, культура становится доступной только для тех, у кого есть возможность получить образование так называемые люди культуры, которые отличаются от невежественных людей. Культура – искусство, философия, риторика, поэзия, она становится элитарной и несвязанной с повседневной жизнью.<sup>449</sup> В XVI веке, век великих географических открытий, слово культура становится синонимом слова цивилизация. В то время европейские путешественники встречали разные незнакомые народы, которые казались им дикими и нецивилизованными. Они думали, что эти народы были не цивилизованные, потому что они отставали с культурной точки зрения от европейцев. От этого тезиса распространилось универсальное понятие культуры, но рядом с ним формируется тоже релятивное понятие. Согласно последнему, все

---

<sup>447</sup> Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, с. 10-13, 23-27, 145-146. Balboni, P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra; Welland: Soleil, 1999, с. 17-20.

<sup>448</sup> Balboni, P. E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, 20015, с. 26.

<sup>449</sup> Crespi, I., *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, eum edizioni università di macerata, Macerata, 2015, с. 18-19, 87.

культуры мира находятся на одном и том же уровне, они просто разные и отличаются друг от друга, и не существует культуры, которая лучше другой.<sup>450</sup> Далее, в XVIII веке, благодаря развитию таких дисциплин, как антропология, от гуманитарно-универсального понятия культуры, переходят к антропологически-релятивному понятию. Культура – это не только искусство, философия и поэзия, но и явления повседневной жизни – это набор правил и ценностей, способов питания, формирования семьи, религия, обряды и т.д. С тех пор европейская культура не считается лучшей культурой в мире и вместо слово культура (единственное число) используют множественное число: культуры, чтобы подчеркнуть основательность всех культур мира.<sup>451</sup>

В современной глоттодидактике понятие культуры совпадает с понятием культуры антропологии. Определив понятие культуры в обучении иностранным языкам, необходимо определить понятие социо-культурной или культурной компетентности. Социо-культурная компетентность – это способность общаться соответственно культурному контексту. Другими словами, учащиеся должны знать культурные нормы, чтобы не делать культурных ошибок, которые могут испортить отношения между собеседниками. Насчет этой темы начались прения среди ученых глоттодидактики, так как согласно некоторым ученым, учащиеся должны не только знать нормы изучаемой культуры, но и вести себя как принадлежавшие к изучаемой культуре, согласно другим – главное это знание норм, то есть компетентность. Учащиеся должны знать, как и почему вести себя в определенных ситуациях но сами могут выбирать, если себя вести по правилам изучаемой культурой или нет. Если учащиеся образованные, и знают правила изучаемой культуры, тоже если они выберут вести себя соответственно их правилам, а не правилам другой культуры, они сделают это сознательно, зная, что их поведения не повредит отношения. Наоборот если они знают что определенное поведение может их повредить, они вероятно будут вести себя иначе.

В настоящее время, кроме формирования социо-культурной компетентности, необходимо также формирование межкультурной компетенции. Понятие

---

<sup>450</sup> Cfr. Crespi, I., *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, eum edizioni università di macerata, Macerata, 2015, p. 19, 117. Herder, J, G. Ideas on the Philosophy of the History of Mankind, 1784 // Williams, R., op.cit., c.89.

<sup>451</sup> Crespi, I., *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*, eum edizioni università di macerata, Macerata, 2015, c. 30-31.

межкультурной компетенции появилось вследствие глобализации и иммиграции, когда собеседникам разных культур стало необходимо общаться друг с другом. Межкультурная компетенция – это способность общения в межкультурных ситуациях, а именно в ситуациях, в которых один из собеседников принадлежит другой культуре или оба собеседника из разных культур.<sup>452</sup> По сравнению с социо-культурной компетентностью, цель межкультурной компетенции формирование так называемых поперечных умений, как например, умение задерживать суждения, умение наблюдения и другие. Эта компетентность является более психологической, так как учащиеся должны работать над собой, чтобы приобрести поперечные умения и в результате быть способными общаться с людьми, с культурой которых не знакомы.<sup>453</sup>

Итак, в обучении иностранным языкам кроме формирования знаний о культуре изучаемого языка, чтобы быть способными общаться соответственно культурному контексту, необходимо формирование межкультурной компетенции, чтобы быть способными общаться даже тогда, когда мы не знакомы с культурой нашего собеседника.

Во второй главе данной работы мы рассмотрели теории стереотипов. Во-первых, мы сравнили теории стереотипов выработанные разными дисциплинами, чтобы выяснить, что такое стереотипы и какова причина их формирования. Нами были рассмотрены следующие дисциплины : социология, социальная психология, когнитивная лингвистика, меметика, семиотика, лингвистика, антропология и глоттодидактика. Каждая из этих дисциплин имеет свое собственное понятие стереотипов. Для социологии, стереотипы – это предвзятое и слишком обобщённое представление о характеристиках другого человека или ситуации. Социальная психология также считает стереотипы предвзятыми и обобщенными представлениями, связанными с невозможностью нашего мозга для удерживания всей информации, полученной им. Чтобы экономить время и место в мозге, человеку приходится собирать разную информацию в более большие схемы – так называемые категории.

---

<sup>452</sup> Balboni, P. E., *La comunicazione interculturale*, 2015, p. 23-24. Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, c. 22-23.

<sup>453</sup> Byram, M., Fleming, M., *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, c. 9.

Понятие стереотипов, которое имеет когнитивная лингвистика похоже на социальную психологию, разница только в том, что когнитивные лингвисты считают, что стереотипы – это минимальный набор информации об определенной категории. То есть, стереотипы – это та информация, которая нам приходит в голову, когда мы думаем об определенной категории. Согласно этим трем дисциплинам стереотипы не появляются из-за незнакомства с другими народами и их культурами, а являются натуральной тенденцией человека упрощать информацию и собирать ее в категории. Наоборот, согласно меметике стереотипы появляются когда люди не знакомы с народами и их культурами, то есть причина из формирования – неведение.

Согласно лингвистам, языком не только выражаются стереотипы, но сам язык может создавать ряд стереотипов. Например, некоторые слова посредством ассоциации или принятия метафорического значения, могут создать стереотипы.

Все эти дисциплины считают, что стереотипы это умственные образы, формирующиеся во время процесса категоризации. Антропологи, наоборот, имеют иное понятие стереотипов. Они считают, что стереотипы появляются, когда человек использует схемы категоризации своей культуры, чтобы интерпретировать другую культуру. Так как все люди классифицируют мир согласно своим специфическим схемам, несовпадающими со схемами других культур, при интерпретации других культур своими схемами возникают несоответствия и соответственно стереотипы.

Ученые глоттодидактики интерпретируют стереотипы по-разному. С одной стороны, они считают стереотипы предвзятыми и обобщенными умственными образами, возникающими вследствие категоризации. С другой стороны, как и антропологи, они думают, что причина появления стереотипов – это разная система категоризации используемая разными культурами.

Несмотря на то, что у разных дисциплин разные понятия стереотипов, среди них можно найти некоторые сходства. Во-первых стереотипы формируются из-за натуральной тенденции человека классифицировать мир. Во-вторых, собственная культура влияет на стереотипы, которые человек имеет о другой культуре. И кроме этого стереотипы нужны также, чтобы отличаться от других групп.



Чтобы определить, возможно или нет использовать стереотипы в процессе преподавания русского языка как иностранного и чтобы определить, как их использовать, мы анализировали, во-первых, тезис этнолога Бартминьского. Бартминьский считает, что стереотипы «нейтральны по своей природе.»<sup>454</sup> Согласно Бартминьскому, стереотипы состоят из описательных признаков. Эти признаки нейтральны, но когда они подвергаются интеллектуальной и эмоциональной оценке человека, они становятся негативными или позитивными. Кроме этого, такие описательные признаки иерархируются каждым человеком по-разному, и это влияет на позитивность или негативность стереотипа. Из-за этих характеристик Бартминьский считает, что стереотипы не только описывают группу, к которой они относятся, но и группу, которая их создает. Поэтому они не являются постоянными и неизменными, а наоборот изменяются у каждой группы в течение некоторого времени, так как собственные культуральные характеристики влияют на создание стереотипов о других.

Второй тезис, используемый нами для того, чтобы определить возможность применения стереотипов в обучении иностранным языкам, это тезис психолога Аллпорта. Согласно Аллпорту, стереотипы являются натуральным процессом и невозможно их избежать, так как они образуются вследствие натуральной тенденции человека классифицировать мир. Кроме этого, Аллпорт утверждает, что в каждом стереотипе находится хотя бы одно маленькое зерно истины. Это значит, что стереотипы не являются необоснованными. Но Аллпорт считает, что некоторые стереотипы более рациональные, а другие менее, это зависит от их возможности точно предвидеть какое-нибудь явление. Например, стереотип «у всех русских светлые волосы» не очень рациональный, потому что нет достаточно наглядной информации, чтобы это подтвердить, но в нем можно найти зерно истины, потому что благодаря жизненному опыту, человек получил некоторую информацию о том, что в России живут люди со светлыми волосами и вследствие обобщения создался этот стереотип.

Также как Бартминьский, Аллпорт считает, что стереотипы не постоянные, а изменяются и, что они не всегда негативны и могут быть позитивными. Нейтральность стереотипов можно тоже подтвердить существованием авто

---

<sup>454</sup> Бартминьский, Е., *Базовые стереотипы и их профилирование кодах // Стереотипы в языке коммуникации и культуры*, Москва, РГГУ, 2009, с. 11.

стереотипов. Авто-стереотипы – это обобщенное представление своей группы, а гетеро-стереотипы – это обобщенное представление других групп. Так как согласно закону выживания люди охраняют членов своей группы, авто стереотипы обычно являются позитивными. Это показывает, что по своей природе стереотипы нейтральны и становятся позитивными или негативными после интеллектуальной и эмоциональной оценки.

Согласно этим теориям стереотипы – это натуральное явление возникающее из-за натуральной тенденции к обобщению. Стереотипы нейтральны и изменяемые в них существует зерно истины. В соответствии с этими характеристиками, стереотипы могут быть использованы в обучении иностранным языкам, а именно во время формирования социо-культурной компетенции.

Являясь натуральным процессом стереотипы возможно использовать в обучении иностранным языкам, не делать вид, что они не существуют. Их употребление во время уроков может привести к двойному позитивному результату, с одной стороны переквалификация негативных стереотипов, а с другой – усиление культурной компетенции. Стереотипы часто возникают в среде повседневной культуры: способах питания, движения, формирования семьи и.т.д. Поэтому можно исходить из них, чтобы формировать социо-культурную компетенцию. Согласно Аллпорту это можно делать двумя способами: посредством информационного метода или посредством сравнительного метода. Информационный метод предусматривает обеспечение точной информации, чтобы расширить ряд информации учащегося. Сравнительный метод предусматривает сравнение двух культур. Он считается более действительным, так как действует не только на умственном, но и на эмоциональном уровнях.

В третьей главе нашей работы мы анализировали понятие медиации, описанное в *Общеввропейской шкале языковой компетенции* 2018 года, чтобы выяснить роль этого умения в связи с культурной компетенцией и стереотипами.<sup>455</sup> В 2018 году Еврокомиссия опубликовала новый документ: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. В этом документе находятся новые шкалы описаний. Одно из умений, не характеризующееся в шкале описаний 2001 года и описанное в

---

<sup>455</sup> Council of Europe, CEFR, 2018.

документе 2018 года – это медиация. Понятие медиации мы находим уже в *Общеввропейской шкале языковой компетенции* 2001 года, как синоним исключительно межязыкового перевода.

Поскольку медиация это не только перевод между двумя разными языками и может использоваться в пределах одного языка, детальное описание процесса позволило уточнить, что такое медиация и какова ее роль в обучении иностранным языкам.

В *Общеввропейской шкале языковой компетенции* 2018 года медиация считается процессом, цель которого сократить расстояние между двумя полюсами, находящимися далеко друг от друга. В этом документе подчеркивается, что медиация, применяемая между текстами разных или одного языков, может также применяться между понятиями, когда, например, преподаватель должен быть посредником между новым понятием и учащимся. Медиация также является основой общения между людьми, принадлежавшим двум разным культурам. Во всех этих ситуациях человек, который считается подвижным существом, так как он всегда движется, по настоящему или метафорически в сторону незнакомого, посредством медиации приближается к этому самому незнакомому.<sup>456</sup>

*Общеввропейская шкала языковой компетенции* 2018 включает три шкалы описания: шкала медиации текстов, шкала медиации понятий и шкала медиации в коммуникации. В этих шкалах описываются лингвистические навыки нужные учащемуся, чтобы приобрести умение медиации. В шкале медиации текстов описаны лингвистические навыки нужные для медиации среди текстов как например переводы, краткие изложения, парафраза. В шкале медиации понятий описаны навыки нужные для медиации понятий. Мы анализировали последнюю шкалу, а именно шкалу называемую *Facilitating Pluricultural Space*, в которой описаны лингвистические навыки нужные для медиации между культурами. Согласно этой шкале, чтобы процесс приближения двух культур был эффективным, учащимся, придерживающимся своей точки зрения, необходимо постепенно приближаться к точке зрения другой культуры. Цель медиации в этом случае-создание нейтрального пространства, в котором посредством общения и

---

<sup>456</sup>Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015, с. 15 - 19.

сравнения культур учащиеся могут приближаться к незнакомой культуре и создавать новые культурные значения, не принадлежащие ни одной ни другой культуре. Это нейтральное пространство похоже на так называемое “third space” или третье пространство выработанное Клэр Крамш. Крамш считает, что учащиеся не должны обязательно соблюдать все культурные нормы изучаемого языка, они должны различать понятия “competence” (компетенция) и “performance” (поведение). Формирование компетенции ведет к приобретению знаний о правилах другой культуры и позволяет учащимся выбирать при общении правилам какой культуры следовать в той или иной ситуации. Зная правила своей и другой культуры и используя их правильно дает возможность не испортить отношения, а укрепить их между общающимися сторонами. Создание третьего пространства согласно Клэр Крамш –это развитие новой культуры, которую она называет «культура третьего рода». В этом нейтральном пространстве учащимся можно оторваться от своей культуры и вместе с членами другой культуры создать гибридную культуру. Эта новая культура превосходит дихотомию и является чем-то уникальным, она принадлежит ни одной или другой группе, а, наоборот, обеим группам. Эту культуру мы назвали договорной, так как она происходит от договора двух культур. Члены этих культур, посредством сравнения, договариваются о лучших явлениях собственных культур и таким образом создают культуру третьего рода.<sup>457</sup>

Анализируя шкалу описаний *Facilitating Pluricultural Space*, мы во-первых, заметили, что, учащиеся должны быть постепенно более активными в создании нейтрального пространства. В самом деле, Крамш утверждает, что это пространство, непостоянное и изменчивое, поэтому оно формируется постепенно и изменяется в течение некоторого времени.

Поначалу мы упомянули, что медиация – это процесс, цель которого сократить расстояние между двумя полюсами находящимися далеко друг от друга. В случае медиации между культурами это процесс, цель которого сократить расстояние не между двумя полюсами, а между двумя пространствами, а именно культурой учащегося и культурой другой языковой группы. Постепенное приближение этих

---

<sup>457</sup> Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford university press, 1993, с. 233-259. Kramsch, C., *Third culture and language education*. // V. Cook & L. Wei, *Contemporary Applied Linguistics*, 1, London, Continuum, 2009, с. 233-254.

пространств доходит до их пересечения и формирования третьего нейтрального пространства.

Такой процесс медиации является лингвистическим процессом, так как посредством использования языка учащиеся сокращают дистанцию между ними и другой культурой. Кроме того, согласно ученым Кавалли и Косте, этот процесс является также психологическим. Приближение к группе изучаемого языка подразумевает внутреннее изменение. Кавалли и Косте считают, что настоящее приближение может происходить только если оно сопровождается психологическим внутренним изменением, в ином случае приближения нет.<sup>458</sup>

Так как медиация между культурами предусматривает психологическое изменение человека, этот процесс вместе с созданием третьего пространства может быть идеальным местом для переквалификации стереотипов. Согласно Курту Левину умственная и эмоциональная сферы являются независимыми друг от друга, подразумевая, что изменение на умственном уровне не значит изменение также на эмоциональном уровне. По этой причине многие ученые глоттодидактики считают, что информативные методы не всегда являются действенными. Наоборот, так как медиация действует на эмоциональной сфере, в течение этого процесса и процесса формирования третьего пространства, можно переквалифицировать стереотипы.

В последней главе данной дипломной работы, мы проанализировали два учебника русского языка *Приглашение в Россию 1 и 2* и *Давайте! Comunicare in russo 1 и 2*,<sup>459</sup> чтобы рассмотреть какие культурные аспекты в них присутствуют и какие наоборот отсутствуют. Мы также рассмотрели, если в этих учебниках находятся стереотипы и какие из них самые очевидные. Кроме анализа каждого учебника, мы провели их сравнение.

Сначала мы проанализировали *Давайте! Comunicare in russo 1* и *Давайте! Comunicare in russo 2*. Мы решили сделать единственный анализ двух томов, потому что между ними нет большой разницы. Анализ проводился, рассматривая девять основных культурных областей: пространство и время, семья, тело,

---

<sup>458</sup> Cavalli, M., Coste, D., *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*, 2015 с. 15-18.

<sup>459</sup> Корчагина, Е. Л., Степанова, Е. М., *Приглашение в Россию 1*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003. Корчагина, Е. Л., Литвинова, Н. Д., *Приглашение в Россию 2*, Москва, Русский язык. Курсы, 2003

продукты и употребление пищи, политика и общество, религия и суеверие, праздники, искусство и наука, культурные нормы.

В этом учебнике итальянского происхождения, семья Громовых сопровождает учащихся в процессе формирования коммуникативной компетенции. Нам кажется, что это очень хорошее решение, потому что учащиеся всегда представлен контекст и из него они всегда могут вычислить культурные нормы. Кроме этого, в учебнике в конце каждого урока находится раздел, посвященный культуре, в котором рассматриваются культурные аспекты представленные в контексте.

С точки зрения культурных элементов, в учебнике находится информация насчет всех культурных областей, но мы отметили, что информации о политике и религии очень мало. Мы предполагаем, что политика и религия являются критическими темами, и авторы решили их не обсуждать.

Несмотря на то, что в этом учебнике предоставляется много информации, которая нужна для формирования культурной компетенции, как, например, организация дня, начало и конец рабочего дня, способы питания, образ жизни, они относятся исключительно к городской жизни, так как в учебнике разговор идет в основном о Москве и Санкт-Петербурге. Семья Громовых, посредством которой учащиеся знакомятся с русской культурой, переехала из Москвы в Санкт-Петербург, поэтому учащиеся хорошо и подробно знакомятся с городской культурой, но большая часть поселковой культуры им не показана. Мы считаем, что отсутствие поселковых элементов, во-первых, может вызвать у учащихся стереотип о том, что все, или по крайней мере большинство русских, живет в Москве и Санкт-Петербурге, а, во-вторых, не даст им возможности познакомиться с поселковой культурой, которая в некоторых случаях отличается от городской. Поэтому включение в учебники поселкового образа жизни имеет свой смысл и если это не делается авторами учебника, то преподаватель должен предоставить учащимся эту информацию.

Более того, несмотря на то, что авторы учебника пытались представить не стереотипную информацию, мы нашли еще несколько стереотипов. Самые очевидные – это стереотипы о красоте русских женщин и о питье водки. Это показывает, что стереотипы – натуральное явление и их невозможно избежать

даже тогда, когда уделяется особое внимание на то, чтобы они не появлялись в учебнике. По нашему мнению, возможно авторы включили эти два элемента – красота русских женщин и питье водки, чтобы мотивировать учащихся. Мотивация один из главных элементов, без которого нет приобретения языка. Имея в виду, что адресаты учебника – итальянцы, авторы решили включить именно эти стереотипы.

Затем мы анализировали два тома учебника *Приглашение в Россию*. Мы провели отдельный анализ для каждого тома, так как с точки зрения культуры они совсем разные.

В *Приглашение в Россию 1* культура почти не включена в учебник, кроме географической информации о населении, реках и озерах, о Москве и Санкт-Петербурге и некоторых артистах и писателях. Информация об образе жизни, об антропологическом понятии культуры отсутствует в этом учебнике. Мы подразумеваем, что авторы решили в начальной фазе обучения русскому языку сосредоточиться на лингвистической компетенции, по этой причине в учебнике встречается очень мало культурных элементов. Кроме этого, возможно, что отсутствие многих культурных областей, как, например, семейный образ жизни и тело связано с тем, что авторы выбрали темы для формирования лингвистической компетентности, в которые не входят эти категории. Например Урок 1 посвящен алфавиту, Урок 2 – знакомству, Урок 3 – описанию любимых, Урок 4 – как узнать и объяснить дорогу и рассказать о поездке, Урок 5 – как приглашать в гости и Урок 6 – как обсуждать план отпуска.

Второй том *Приглашение в Россию* наоборот имеет много материалов для формирования культурной компетенции. В отличие от первого тома почти что все культурные области, нами анализируемые, имели достаточно информации. Но также как и в *Давайте!*, мало информации представляется о политике и религии и возникает риск формирования стереотипов о том, что все русские живут в Москве и Петербурге, так как все тексты посвящены этим городам. И снова у учащихся нет возможности познакомиться с образом жизни поселков.

В этом учебнике включены фрагменты литературных произведений. Авторы выбрали современные произведения, принадлежащие разным жанрам, как, например, детективы, детская литература. Это, во-первых, позволяет знакомству с

разными жанрами, во-вторых, так как выбранные произведения и культурные элементы находящиеся в тексте современные – знакомству с культурой настоящего времени. Мы считаем, что по сравнению с *Давайте!*, где находятся в основном биографические тексты об авторах, включение фрагментов их произведений является более эффективней, потому что из таких текстов можно узнать больше культурных элементов.

В *Приглашение в Россию* также, как и в *Давайте!* можно найти несколько стереотипов. Это еще раз подчеркивает, что стереотипы – натуральные явления, которые возникают из-за тенденции человека обобщать реальность, так как ему невозможно сохранять в мозге всю полученную информацию.

Самая очевидная разница между двумя учебниками – это предоставление культурной информации и норм. В *Давайте!* используется индуктивный метод. Учащиеся учитывают все культурные нормы только из контекста представленного текстами и диалогами, где однако не объясняется, что в определенном контексте и ситуации, ведут себя так или иначе. Только посредством диалогов между семьями Громовых и их соседей учащиеся могут догадываться, как вести себя в России в определённых ситуациях. Индуктивный метод очень эффективный, потому что учащиеся сами находят языковые или культурные правила. Удовольствие, вызванное этими открытиями позволяет сохранение этой информации в долгосрочной памяти. Этот метод является главным методом в коммуникативном подходе. В отличие от *Давайте!* в *Приглашение в Россию* используется дедуктивный метод. В этом учебнике не представляются тексты с таким очевидным контекстом как в *Давайте!*, отсутствие этого контекста приводит к необходимости предоставлять учащимся тексты, в которых описывается, как ведут себя русские в определенных ситуациях. Этот метод не такой эффективный, как описанный выше, потому что правила поведения уже рассказываются учащемуся. Ему не приходится их находить самому, это не приводит к возникновению удовольствия и как следствие, полученная информация сохраняется в краткосрочной памяти.

Мы также заметили, что в обоих учебниках встречаются стереотипы. Некоторые из них являются невольными, а некоторые являются дидактическими стратегиями. Кажется, что авторы этих двух учебников решили использовать



стереотип насчет красоты русских женщин и стереотип о водке для того, чтобы мотивировать студентов в начальной фазе, когда впервые им представляются новые лингвистические и культурные знания. Этот тезис подтверждается тем, что далее в учебниках можно найти много других текстов, которые противодействуют этим стереотипам.

Во-вторых, так как стереотипы относятся к культуре и даже у начинающих учащихся существует стереотипное мнение, авторы начинают именно с этих стереотипных манер, чтобы постепенно формировать культурную компетенцию на основе более подробной и сложной информации. Тоже в этом случае этот тезис подтверждается другими текстами. Поначалу в *Приглашение в Россию* и в *Давайте!*, Москва и Санкт-Петербург описываются как туристические города, но постепенно о них дается менее туристическая и более интересная и подробная информация.

В заключении, присутствие авто-стереотипов и гетеро-стереотипов в учебниках, с одной стороны показывает возможность использовать стереотипы в обучении языкам, а с другой стороны, что стереотипы – абсолютно натуральное явление, появляющееся произвольно. Поэтому преподаватель должен анализировать используемый учебник и в случае присутствия стереотипов понять, если таким образом они выполняют дидактическую функцию.

## RINGRAZIAMENTI

È mia volontà ringraziare tutti coloro che hanno reso possibile la nascita di questo elaborato e che mi hanno accompagnato in questo percorso universitario giunto ormai alla fine.

Ci tengo innanzitutto a ringraziare la Professoressa Claudia Criveller per la sua disponibilità e la sua pazienza, per i suoi consigli e per aver deciso di seguirmi nella stesura della mia tesi magistrale. Ringrazio anche tre professori che con grande amore fanno il loro lavoro e mi hanno trasmesso grandi insegnamenti: il Professor Davide Bertocci grazie al quale ho scoperto una materia meravigliosa e che ha permesso il mio soggiorno presso l'Università di Exeter e successivamente presso quella di Boston, e i Professori Matteo Santipolo e Steven Molinsky grazie ai quali ho capito che quella dell'insegnamento è la strada che sono intenzionata a percorrere. Non posso non ringraziare Gloria Andolfo, la ringrazio per aver creduto in me, per avermi dato fiducia e per aver permesso che il mio sogno si realizzasse. Ringrazio anche i miei corsisti, che mi guardano con occhi a volte dubbiosi ma affamati di sapere, li ringrazio perché con ogni singolo sguardo, ogni singola domanda, ogni singola "s" alla terza persona singolare dimenticata, mi fa capire quanto sia bello il mio lavoro. Ma soprattutto ringrazio i miei bimbi Giorgia, Linda, Alessio, Giorgina, Riccardo, Enrico e Rocco, la prima volta che mi avete chiamato maestra mi avete fatto venire un tuffo al cuore. Grazie perché venite alle mie lezioni sempre con il sorriso e mi dite che vi sono mancata quando non ci sono. Ringrazio Eugenia la persona con cui ho condiviso davvero tutta la vita, un'amica che mi manca tanto perché riusciamo a vederci davvero troppo poco, un'amica che mi ha sempre supportato, che è stata uno dei regali più belli che la vita potesse donarmi. Ringrazio le mie amiche di sempre, Tania, Maura, Nicole, Alessandra e Mariateresa perché so che anche se sparisco per mesi perché ho mille impegni e cose a cui pensare, quando torno loro ci sono sempre, vi voglio bene lo sapete. Non posso non ringraziare le mie amiche di Boston Alessandra, Alice e Giulia, abbiamo condiviso insieme una delle esperienze più belle della nostra vita, abbiamo scoperto la città insieme, mangiato insieme nella nostra amata *dining hall*, ci siamo lamentate insieme e anche pianto insieme, senza il vostro supporto e aiuto sarebbe stato diverso e sicuramente meno bello. Ringrazio la Boston University, un grande centro

universitario che ha arricchito il mio bagaglio personale, la città di Boston e gli amici incontrati lì. Colgo l'occasione per ringraziare anche l'università di Padova che ha permesso questo scambio, perché oltre ad essere un ateneo che mi ha dato la possibilità di formarmi con professori validissimi, si impegna per favorire la mobilità degli studenti.

Vorrei inoltre ringraziare Linda, Nazzareno, Riccardo e Sofia, la mia seconda famiglia, su cui posso sempre contare. Ringrazio la mia bauška Galja, per avermi corretto il riassunto in russo e perché con i suoi tentativi di imparare l'italiano ci fa sempre ridere e fa tornare il buonumore in casa. Ringrazio anche le mie babuške e i miei deduški che mi guardano dall'alto, so che ci siete in ogni momento della mia vita.

Ringrazio la mia sorellina Nastja a cui auguro di trovare la sua strada, a cui non lascerò mai la mano, che è il mio tesoro più grande e il regalo più bello che mamma e papà potessero farmi. Ringrazio i miei genitori, per tutto, per la vita che mi hanno fatto vivere, perché mi hanno educato all'interculturalità, perché grazie a loro posso dire, ad oggi, di essere ciò che ho sempre desiderato; una persona corretta e rispettosa, buona e sempre pronta ad aiutare gli altri, spero che loro siano fieri di me.

Infine ringrazio Davide, colui che da nove anni mi è sempre vicino, ma soprattutto colui che forse più di tutti ha creduto in me e nelle mie capacità, è sicuramente grazie a lui che ho ritrovato fiducia e portato avanti un percorso universitario di cui sono orgogliosa e soddisfatta. Grazie Davide per tutto l'amore che mi dai. Sei la mia certezza.

A volte si ringrazia se stessi, io non lo farò, non ringrazio me stessa perché senza l'aiuto, il supporto, il lavoro di tante altre persone dietro di me tutto ciò che sono, che ho fatto e che farò non esisterebbe. Da soli in questa vita non va da nessuna parte. Quindi ringrazio semplicemente tutti, ogni singola persona che nel mio percorso di vita ha contribuito a rendermi la donna che sono oggi. Grazie di cuore.