



Tante Vie Per Imparare

Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia¹

*O wad some Pow'r the gifte gie us
To see ourselves as others see us!
It wad frae mony a blunder free us,
And foolish notion.*

Robert Burns, "To a Louse"²

Introduzione

Gli Inuit vivono nella parte settentrionale del Nord America. Sono spesso chiamati Esquimesi, ma a loro non piace questo nome e, anzi, lo considerano offensivo. Tempo fa, durante un incontro tra insegnanti e genitori in una scuola locale, un genitore Inuit stava parlando con l'insegnante canadese di suo figlio. A un certo punto l'insegnante disse, "Suo figlio partecipa bene in classe ... interviene molto" – e, con sua grande sorpresa, il genitore Inuit rispose, "Oh, mi spiace davvero" (citato in Atkinson 1997).

¹ *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXV, No. 5, 2006, pp. 90-99.
<http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm>

² O se qualche Potenza ci desse il dono
Di vedere noi stessi come gli altri ci vedono!
Ci libererebbe da tanti errori,
E da tante false idee.

C'era stato evidentemente uno scontro di aspettative. L'insegnante intendeva lodare la partecipazione dello studente, partendo dalla presunzione che i ragazzi a scuola dovrebbero lavorare attivamente facendo domande, discutendo con l'insegnante e i compagni, e così via. Ma il genitore Inuit aveva un'idea completamente diversa di ciò che significa andare a scuola e imparare, di ciò che insegnanti e studenti dovrebbero fare in classe. Per lei, il ruolo dello studente era sostanzialmente di ascoltare, osservare e in tal modo imparare. Non è possibile apprezzare fino in fondo questa posizione se non si tiene presente che il silenzio è tenuto in grande considerazione nella cultura Inuit: per esempio, se degli adulti non si conoscono bene, spesso rimangono in silenzio anche se stanno seduti vicini.

Questo è un esempio di un incontro/scontro, non tanto e non soltanto di parole e di concetti, ma proprio di mondi diversi. Noi ci creiamo mondi particolari nella mente, e questi, e solo questi, sono i mondi che conosciamo. Sono questi mondi simbolici, e non il mondo reale, che costituiscono i significati, cioè le visioni e le interpretazioni del mondo che ci portiamo con noi.

Un modello di scambio interculturale

Data questa molteplicità di mondi simbolici che convivono nelle società umane, quale può essere la misura del successo degli scambi comunicativi? Potremmo abbastanza ragionevolmente affermare che uno scambio comunicativo ha successo quando esiste una comprensione, la condivisione di un significato. Più in particolare, la comprensione negli scambi comunicativi interculturali può essere vista come una funzione del grado di somiglianza di tre ordini di fattori, tra loro interagenti (Barnlund 1998):

- gli *orientamenti percettivi e cognitivi*, cioè ciò che le persone sperimentano quando percepiscono la realtà e quando organizzano questi dati di percezione, ossia quando elaborano nella loro mente le informazioni trasmesse dagli organi di senso;
- i *sistemi di convinzioni*, cioè le conclusioni che le persone traggono dalle loro percezioni ed elaborazioni, ossia le convinzioni, gli atteggiamenti, i valori che attribuiscono alle cose del mondo così come le hanno sperimentate;
- gli *stili comunicativi*, cioè le preferenze che le persone sviluppano sia per i contenuti che per le forme della comunicazione verbale e non-verbale.

Quanto più questi fattori sono simili, cioè condivisi dagli interlocutori, tante più possibilità di successo ha lo scambio comunicativo (e non solo lo scambio comunicativo “interculturale”).

Affrontare argomenti di questo tipo significa necessariamente adottare un approccio interdisciplinare, affascinante quanto complesso. In questo contributo, modestamente e realisticamente, mi limiterò a fornire qualche esempio illustrativo di alcuni principi generali. Userò però nel contempo questi esempi per introdurre anche una serie di *cautele*: alcune idee-forti che servono innanzitutto per non cadere nelle trappole che possono essere disseminate nel terreno che esploreremo, ma anche punti di riferimento importanti per un curriculum che voglia porsi in prospettiva interculturale.

Come esempio di queste cautele citerò le presunzioni e le generalizzazioni culturali. E'fin troppo facile e naturale presupporre che ciò che è apprezzato e considerato importante e “giusto” per la nostra cultura lo sia anche per altre culture. Per esempio, possiamo presumere che il nero sia il colore del lutto in tutto il mondo – ma in India e in Giappone è il bianco. Possiamo presumere che le spose tradizionalmente indossino abiti bianchi – ma in India le donne si sposano in rosso. Per noi “occidentali”, un drago porta con sé l'idea del pericolo, ma in Cina porta fortuna. Insomma, una delle chiavi di volta di una prospettiva interculturale è proprio il *riuscire a disfarsi delle presunzioni di somiglianza*.

Il nostro discorso ci porterà proprio a passare dalle somiglianze alle differenze, e quindi ai modi in cui ci si rapporta alle differenze – vedremo che dal conflitto si può passare al compromesso, ma io vorrei prospettare (o forse sognare?) un'integrazione delle differenze, una loro riconciliazione, una *sinergia*.

Orientamenti percettivi/cognitivi e sistemi di convinzioni

All'interno del primo ordine di fattori che condizionano il successo negli scambi comunicativi (gli orientamenti percettivi e cognitivi), consideriamo innanzitutto il rapporto tra lingua ed esperienza del mondo, ossia tra lingua e percezione della realtà fisica e sociale. Siamo ben consapevoli del fatto che pensiero e linguaggio si sviluppano in parallelo, ma forse non abbiamo ancora colto fino in fondo il valore di questa affermazione: “non avere le parole” per esprimere una certa realtà non significa soltanto non poterle parlare, non poterla comunicare - significa proprio non avere quella realtà, non possederla all'interno del mondo simbolico che tutti

insieme come gruppo culturale ci costruiamo. Questo, di fatto, intendiamo quando diciamo che la lingua non è solo un sistema di comunicazione, ma anche un sistema di percezione e di rappresentazione, cioè di organizzazione della realtà.

Il rapporto tra lingua ed esperienza è rintracciabile a vari livelli. A livello semantico-lessicale, ad esempio, è noto che nella lingua Inuit esistono più di venti parole per fare riferimento a vari tipi di neve, mentre alcune culture delle foreste equatoriali dello Zaire non hanno nessuna parola per esprimere la realtà della “neve”. Allo stesso modo, l’inglese (ma anche l’italiano) ha un sola parola per descrivere la noce di cocco (“la noce”), mentre il trukese (una lingua parlata nella Micronesia) ne ha parecchie, che identificano i diversi stadi di crescita della noce. D’altro canto, molte lingue hanno tante parole per descrivere i colori, mentre il trukese ne ha poche e addirittura non distingue tra il blu e il verde: una sola parola, *aran*, potrebbe essere la risposta alla domanda, *Di che colore è il mare?* oppure alla domanda, *Di che colore è l'erba?* (questi e altri esempi che seguono sono tratti da Bennett 1998a). Immaginate che cosa succede ai bambini trukese che imparano, ad esempio, l’inglese: devono imparare a percepire le differenze tra i colori oltre che (ma diremmo meglio, contestualmente a) le parole che esprimono queste differenze - il che riafferma ancora una volta l’impatto che ha l’apprendimento di una lingua straniera sulla formazione e riformazione dei concetti.

Sempre a livello semantico-lessicale, ricordiamo che molte lingue hanno un solo sistema per contare (e cioè, uno, due, tre, ecc.), mentre il trukese, ma anche il giapponese, hanno sistemi diversi, in parte legati all’aspetto fisico degli oggetti: per esempio, una cosa lunga viene contata in modo diverso rispetto ad una cosa piatta o a una cosa rotonda, e le persone vengono contate con un altro sistema ancora.

Anche a livello sintattico si possono fare osservazioni simili. Molte lingue usano pronomi diversi per marcare la *status* della persona a cui si parla: *tu* e *lei* in italiano, *du* e *Sie* in tedesco, *tu* e *vous* in francese - ma solo *you* in inglese. Lingue come il thailandese, il giapponese e alcune altre lingue asiatiche, invece, non solo hanno questo tipo di differenze, ma addirittura forme diverse per marcare lo *status* della persona che parla e i rapporti di *status* tra gli interlocutori: e quindi, per esempio, *io* parlo con *te* (che hai uno *status* un po’ più alto) oppure con *te* (che hai uno *status* molto più alto), ma i pronomi *io* e *te* sono espressi con forme diverse. Questo ci indica subito una relazione tra percezione, linguaggio e sistemi di convinzioni, perché evidentemente qui è in gioco la misura in cui viene

percepito il potere e le relazioni gerarchiche tra gli individui in base al loro potere relativo.

Insomma, noi esprimiamo la nostra realtà fisica ma anche sociale tramite delle categorie concettuali, che vengono costruite in modo diverso dalle diverse culture. Con ciò non vogliamo dire che l'esperienza è determinata dal linguaggio, ma, più realisticamente, che la nostra lingua ci predispone a fare certe distinzioni e a non farne altre – è stato affermato che noi vediamo, sentiamo, annusiamo, assaporiamo, sentiamo con il tatto solo quello che ha un significato per noi (Singer 1998). Forse questa è una formulazione un po' forte, ma rende bene l'idea che linguaggio e pensiero interagiscono a livelli molto profondi.

Stili di apprendimento culturali

Le culture favoriscono dei particolari stili di apprendimento? La risposta più frequente oggi è del tipo: “sì, ma ...”. Possiamo in effetti parlare di stili di apprendimento culturali in questi termini: “Gli individui molto probabilmente non nascono con una predisposizione genetica ad imparare in modo analitico o relazionale, visivo o cinestetico. Essi “imparano ad imparare” attraverso i processi di socializzazione che hanno luogo nelle famiglie e nei gruppi di amici” (Nelson 1995). In altre parole, si impara ad imparare in un certo modo condividendo degli schemi di comportamento che sono culturalmente condizionati.

“In ogni società ci sono delle supposizioni implicite sulle persone e su come esse imparano, che agiscono come una serie di profezie autoavverantisi che guidano in modo invisibile qualunque processo educativo abbia luogo. [Queste supposizioni] agiscono come una specie di curriculum nascosto non intenzionale” (Singleton 1991). Ad esempio, ciò che accade in classe, il comportamento visibile di insegnanti e studenti, è il risultato di una struttura di aspettative, atteggiamenti, valori e convinzioni che di solito vengono dati per scontati: convinzioni su come insegnare e imparare, atteggiamenti verso un *input* visivo piuttosto che uditivo, *routines* accettate per elaborare le informazioni in modi globali piuttosto che analitici, schemi comunicativi, e così via. Sono cose di cui di solito non siamo coscienti ... finché qualcosa ci costringe a fermarci e pensare: per esempio, l'arrivo in classe di uno studente di un retroterra etnico diverso. Il modo di pensare di questo studente può improvvisamente cominciare a sembrarci “strano” e ci fa capire che le nostre lenti interpretative non sono più adatte: abbiamo bisogno di un altro paio di occhiali.

Ad esempio, gli alunni cinesi sono spesso descritti dai loro insegnanti italiani come silenziosi, tranquilli, disciplinati, gran lavoratori, rispettosi, molto ben disposti ad imparare e molto bravi a memorizzare, con un tempo di attenzione straordinariamente lungo e una forte determinazione a raggiungere risultati (almeno in confronto agli alunni italiani). Non è difficile capire perché gli studenti cinesi potrebbero essere l'ideale per molti insegnanti!

Come ulteriore esempio citerò il cosiddetto “paradosso dello studente asiatico” (Kee-Kuok Wong 2004). Specialmente in università e istituti superiori occidentali, viene spesso affermato che gli studenti cinesi sono più passivi, meno interattivi, più dipendenti dall'insegnante rispetto ad altri. Si afferma che usano l'imitazione, la ripetizione, la memorizzazione, apparentemente senza una comprensione profonda di ciò che affidano alla memoria. Eppure ... eppure, il loro livello di successo negli esami è relativamente alto, e totalizzano anche punteggi elevati nell'uso di strategie di studio rispetto agli studenti occidentali. Com'è possibile questo? Che cosa non funziona nella nostra interpretazione degli stili di apprendimento di questi studenti cinesi?

Occorre per prima cosa tenere presente alcuni dati di fatto molto concreti. Come cita Favaro (2002), durante il primo semestre della scuola primaria, i bambini cinesi imparano 160 diversi caratteri, l'alfabeto latino, la pronuncia della lingua cinese nazionale. Nel secondo semestre memorizzano nuove parole attraverso storie e poesie che ripetono, copiano, leggono a voce alta in coro, memorizzano – l'unico modo per ricordare dei caratteri che non rappresentano suoni ma solo simboli convenzionali di idee e cose. In questo modo, imparano altri 220 caratteri, e poi, gli anni successivi, una media di due nuovi caratteri ogni giorno, così che alla fine della scuola primaria hanno imparato circa 2500 caratteri – poco, se pensiamo che bisogna memorizzare 9000 caratteri se si vuol essere capaci di leggere quello che viene normalmente pubblicato.

Tuttavia, questa è solo la superficie dell'iceberg. I cinesi fanno parte di ciò che sono state chiamate “le culture dell'eredità del confucianesimo”, insieme ad altri paesi molti diversi tra loro come il Giappone, la Corea, il Vietnam, Taiwan, Hong Kong e Singapore. Il confucianesimo sottolinea molto i benefici di relazioni gerarchiche fisse che mostrino rispetto per l'età, lo *status* di persona anziana, il retroterra familiare. Di conseguenza, l'insegnante è visto spesso come un'autorità, la persona che sa tutto, ma anche come un adulto che, come i genitori, aiuta gli studenti a crescere come esseri umani completi – come dice un antico proverbio cinese, “Insegnante per un giorno, padre per una vita”. Tuttavia, la responsabilità

dell'apprendimento è degli studenti. Gli studenti sono incoraggiati a fare del loro meglio e l'abilità intellettuale è apprezzata ma non è sufficiente: ciò che si richiede e ci si aspetta è la diligenza, lo sforzo, la resistenza per raggiungere gli obiettivi.

Inoltre, gli studenti imparano attraverso la cooperazione, ma non come un modo per promuovere l'individuo, piuttosto come un modo per realizzare il bene comune. In una situazione di apprendimento, perciò, gli studenti sono molto sensibili ai compagni e sono preoccupati di mantenere la coesione del gruppo. Emergere come individuo è fuori questione – come dice un proverbio giapponese, “Il chiodo che spunta fuori viene ribattuto dentro”.

Questo chiarisce già molte cose dell'approccio allo studio da parte dei ragazzi cinesi. Per spiegare in modo più sistematico il “paradosso dello studente asiatico” che abbiamo citato, alcune ricerche hanno scoperto che gli studenti cinesi sembrano considerare la combinazione di memorizzazione e comprensione come normale perché, secondo loro, la comprensione di qualcosa implica la memoria, così come la memoria implica la comprensione. La memorizzazione può dunque essere considerata non tanto un fatto meccanico quanto una strategia legata alla comprensione. Tuttavia, questi stessi studenti pensano che sia essenziale memorizzare quando occorre prepararsi agli esami; in altre parole, se gli studenti percepiscono che un esame richiede solo, o principalmente, una riproduzione di nozioni, tenderanno a usare qualche forma di memorizzazione – e questo, ovviamente, è comune a molti studenti in tutto il mondo (Au e Entwistle 1999).

Dunque un particolare stile di apprendimento è spesso una combinazione di convinzioni culturalmente condizionate, di atteggiamenti e valori ma insieme, anche, delle risposte degli studenti alle richieste dei contesti di studio (curricoli, insegnanti, esami). Vorrei chiarire ulteriormente questo punto. Abbiamo visto il caso di studenti provenienti da culture e da precedenti esperienze di apprendimento che li predispongono ad utilizzare la memorizzazione in modo cospicuo. Ciò che succederà a questi studenti in una classe “occidentale” dipenderà da molti diversi fattori, comprese le convinzioni e le aspettative dei loro insegnanti. Se dovessero incontrare un insegnante che non incoraggia il pensiero critico, la comprensione personale, il *problem solving* e il lavoro creativo, questi studenti probabilmente adotterebbero l'approccio di questo insegnante. Allo stesso modo, se un insegnante è convinto che i suoi studenti preferiscono la memorizzazione come stile di apprendimento “culturale”, lui o lei potrà, anche inconsciamente, decidere di strutturare le sue lezioni in modo da

venire incontro a questo tipo di apprendimento – e ciò, a sua volta, porterà gli studenti ad adottare questo approccio. Come si vede, stili di apprendimento e approcci didattici possono anche essere collegati in una specie di circolo vizioso.

Un *elemento di cautela* è d'obbligo a questo punto: occorre prestare attenzione all'interfaccia tra natura, cultura e contesti. Lo stile di apprendimento esibito da una persona è una combinazione di possibili predisposizioni genetiche, di abitudini percettive e cognitive, di convinzioni, atteggiamenti e valori culturalmente condizionati – ma è anche, nello stesso tempo, soggetto ai condizionamenti dei contesti e delle situazioni specifiche.

Stili comunicativi

Nella regione canadese del Manitoba, gli Athabascans, i nativi del luogo, sono una parte cospicua della popolazione. Alcuni anni fa, uno studio della loro cultura cercò di mettere in luce alcune differenze culturali nella comunicazione tra i parlanti inglesi e gli Athabascans (AA.VV. s.d.). La cosa interessante fu che lo studio si focalizzò sulle percezioni reciproche, come è illustrato in questa tabella:

<p><i>Ciò che disorienta i parlanti inglesi nei comportamenti degli Athabascans</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitano le situazioni che implicano il parlare • Minimizzano le loro abilità • Non programmano nulla e si aspettano che tutto sia dato • Sono troppo indiretti; non espliciti; vanno fuori tema 	<p><i>Ciò che disorienta gli Athabascans nei comportamenti dei parlanti inglesi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlano troppo e parlano sempre per primi • Si vantano di se stessi • Parlano sempre di che cosa succederà • Non usano cautele quando parlano di cose o persone
--	--

Anche in questo esempio è osservabile la stretta interrelazione, che abbiamo già sottolineato, tra orientamenti percettivi/cognitivi e sistemi di convinzioni. Ma in questa interrelazione entrano anche i comportamenti comunicativi: detto in altre parole, gli schemi di pensiero si manifestano anche come stili comunicativi.

Bennett (1998a) cita un esempio illuminante. Durante un seminario con un gruppo di studenti di varie nazionalità aveva fatto una domanda sulle abitudini di *dating* (cioè di darsi appuntamenti, di incontrarsi) tra ragazzi e

ragazze. Tutti gli studenti americani, o meglio statunitensi, risposero con alcune affermazioni piuttosto concise ed esplicitamente collegate alla domanda. Uno studente nigeriano, invece, cominciò a descrivere il sentiero che attraversa il suo villaggio, l'albero alla fine del sentiero, il cantastorie che stava sotto l'albero, e l'inizio di una storia raccontata da questo cantastorie. Visto che gli altri studenti cominciavano a spazientirsi, il conduttore del gruppo chiese al nigeriano, "Ma cosa stai dicendo?", e lui rispose, "Sto rispondendo alla domanda.". Gli studenti americani protestarono, e il conduttore allora chiese: "Ma come puoi dire di rispondere alla domanda?", e lui disse, "Vi sto dicendo tutto quello che avete bisogno di sapere per capire il punto in questione.". Allora uno studente americano disse, "Bene, allora se ci armiamo di pazienza, alla fine ci dirai qual è questo punto.", e il nigeriano rispose, "Oh no, una volta che vi avrò detto tutto quello che avete bisogno di sapere per capire il punto, lo avrete capito da soli."

Quello che usava lo studente nigeriano è uno stile di discussione *circolare* o *contestuale*, che è quasi l'opposto dello stile *lineare* che passa dal punto *a* al punto *b* al punto *c*, collega chiaramente i punti e arriva così ad una conclusione esplicita. Pensiamo ai modi di dire collegati allo stile lineare, del tipo, "Non ti seguo", "Ho perso il filo", "Dai, arriva al punto". La cosa interessante è che questo stile di discussione lineare non è affatto quello più frequente nel mondo. Al contrario, è lo stile circolare o contestuale, quello dello studente nigeriano, ad essere prevalente – infatti è favorito non solo da molti africani, ma anche da molte culture latine, arabe e asiatiche, e, negli Stati Uniti, dagli afro-americani, dagli americani asiatici, dagli americani nativi, dagli ispano-americani, e da altri. E persino tra gli americani che possiamo chiamare "americani europei", questo stile sembra essere più tipico delle donne che degli uomini. Bennett afferma addirittura che gli unici gruppi culturali che sembrano trovare naturale lo stile lineare sono i maschi nordeuropei e americani europei. (Tra parentesi, non è un caso che questo stile lineare venga considerato un indicatore forte del cosiddetto "pensiero critico", quello che di fatto viene valutato e apprezzato in molti sistemi scolastici del mondo "occidentale").

L'*elemento di cautela* che desidero introdurre a questo punto è legato alle possibili "interpretazioni etnocentriche". Chi usa uno stile circolare o contestuale può arrivare a considerare lo stile lineare superficiale o addirittura arrogante: superficiale, perché taglia via tutta la ricchezza dei dettagli e dei contesti; arrogante, perché chi parla decide i punti che il suo ascoltatore dovrà sentire, in che sequenza, e la conclusione che se ne deve trarre. Dall'altra parte, chi usa uno stile lineare può percepire lo stile circolare o contestuale come vago, evasivo, illogico, destrutturato.

E se invece facessimo lo sforzo di apprezzare i pregi e i limiti dei vari stili? In fondo, possiamo riconoscere che lo stile lineare è efficiente e permette di completare un compito in tempi brevi – ma un suo grave limite è lo scarso sviluppo di una rapporto di reciprocità tra interlocutori. D’altro canto, il grande pregio dello stile circolare o contestuale è proprio il limite dello stile lineare, cioè il fatto di facilitare il rapporto interpersonale e la creatività basata sul consenso tra le parti, mentre un suo limite è che è molto lento. Perché dunque non pensare ad una possibile integrazione tra i due stili, che prenda il meglio da entrambi, in un’ottica, come vedremo alla fine di questo contributo, *sinergica*?

Sempre nell’ambito delle differenze di stili comunicativi, vorrei fornire un altro esempio. Gli europei e gli afroamericani tendono ad essere piuttosto diretti nei loro stili discorsivi, almeno in confronto allo stile indiretto usato da molte culture asiatiche e ispaniche. In uno stile diretto, si discute di problemi faccia a faccia, si esprimono i sentimenti in modo relativamente aperto, e si risponde direttamente *sì* o *no* a molte domande. In uno stile indiretto, si ha magari bisogno di una terza persona per affrontare discussioni delicate, i sentimenti vengono più spesso suggeriti piuttosto che espressi, e si cerca di “salvare la faccia”, propria e altrui, dando magari risposte che sembrano ambigue. Questa differenza può interagire in modi molto interessanti con gli argomenti oggetto di discussione. Ad esempio, i nordeuropei tendono ad usare uno stile diretto per argomenti intellettuali, ma relativamente indiretto per argomenti personali o relazionali. E’ più facile che sia un nordeuropeo, piuttosto che un americano a dire, “Quest’idea è la più stupida che abbia mai sentito”, ma quello stesso nordeuropeo non parlerebbe altrettanto volentieri di un americano dei sentimenti personali al riguardo di qualcuno (Bennett 1998a).

Anche in questo caso, occorre ricordare che le interpretazioni etnocentriche possono portare a false attribuzioni: per esempio, gli americani potrebbero pensare che i nordeuropei siano superbi e altezzosi, e, pensando ai *loro* contesti culturali, potrebbero scambiare questo stile discorsivo per arroganza intellettuale. D’altro canto, i nordeuropei potrebbero pensare che gli americani siano intellettualmente superficiali, e, pensando ai *loro* contesti culturali, potrebbero scambiare l’apertura relazionale degli americani per maleducazione o rozzezza.

Come *elemento di cautela*, questa sottolineatura delle differenze culturali non ci deve far dimenticare che ciò che è importante non sono le generalizzazioni o addirittura gli stereotipi, ma ciò che succede nell’interazione faccia-a-faccia, nel qui-ed-ora: le persone concrete,

insomma, non sono semplicemente dei rappresentanti asettici e tipici della loro cultura, ma hanno una loro personalità – e cultura e personalità interagiscono con le caratteristiche dei contesti, e così condizionano lo sviluppo e il risultato dello scambio comunicativo. Da un punto di vista più teorico, questo significa che ci dobbiamo muovere costantemente tra il livello culturale e il livello psicologico, su un *continuum* che comprende cultura, contesto e personalità.

Dal conflitto al compromesso alla sinergia

Come si è visto, una variabile cruciale dello scambio interculturale è la diversità. Dunque promuovere il successo comunicativo interculturale significa in realtà gestire le differenze. A questo proposito, per qualche tempo si sono polarizzati due punti di vista, esemplificati dai due detti, “Paese che vai, usanza che trovi” e “Sii sempre te stesso”. In altre parole, ci si è chiesti se le diverse culture dovessero fondersi in una specie di *melting pot*, di crogiuolo ideale, in cui si ridurrebbero le differenze culturali in modo da promuovere dei modi uniformi di vivere, imparare, lavorare. All’opposto, si è sostenuto che le diverse culture dovrebbero mantenere le loro identità e imparare a vivere assieme in una specie di grossa “insalata mista”. Questa seconda posizione è oggi largamente accettata, anche se la metafora dell’“insalata mista”, pur suggestiva, è difficile e delicata da tradurre in termini più concreti.

In realtà non ci si deve illudere: per gestire le differenze in modo produttivo occorre qualcosa di molto impegnativo, un vero e proprio cambiamento di prospettiva e di paradigma che può essere riassunto nella necessità di passare

- dalla *presunzione della somiglianza* alla *presunzione della diversità*: cioè, dall’idea che, tutto sommato, siamo tutti uguali (negazione o minimizzazione della differenza: un’idea molto tranquillizzante ma scarsamente produttiva) all’idea che in molti sensi siamo diversi;
- da una teoria di una *realtà singola* ad una teoria di *realtà multiple*: cioè, dall’idea che esista una sola realtà (ovviamente la nostra, quella che percepiamo attraverso le lenti della nostra cultura) all’idea che esistano tante realtà diverse, che funzionano tanto bene quanto la nostra;
- e quindi, dall’*etnocentrismo* alla *relatività* (Bennett 1998b).

Si tratta di un itinerario evolutivo complesso, in cui a me sembra di intravedere tre stadi, o se si vuole tre momenti, tre passaggi, come dice il titolo di questo contributo: dal *conflitto* al *compromesso* alla *sinergia*.

Non di rado l'incontro interculturale inizia, o si trasforma presto, in uno scontro, in un *conflitto* – di convinzioni, atteggiamenti, valori che possono anche essere percepiti come diametralmente opposti.

Ci sono stati, e ci sono, vari modi di gestire questo conflitto: possiamo rispondere con la fuga, col cercare di convertire l'altro, di trasformarlo in qualcosa o qualcuno di più simile a noi; ma possiamo anche, e forse questo è quello che è successo di più nella storia, allontanare, emarginare, o eliminare anche fisicamente questo altro "diverso". E' l'inizio dell'esperienza della diversità, è la prima, a volte dolorosa, consapevolezza che il mondo non è solo e non è più quello che abbiamo finora sperimentato, che esistono altri modi di vivere e pensare che a noi sono estranei.

Un grosso passo in avanti consiste nell'intravedere la possibilità di un *compromesso*. Questo però implica un cominciare a riconoscere le diversità, accettarle, tollerarle, rispettarle. Sulla base di atteggiamenti di questo tipo è possibile sviluppare la mediazione, la negoziazione, il venirsi incontro per arrivare ad un risultato che sia accettabile da entrambe le parti, anche se entrambe le parti debbono magari rinunciare a qualcosa di proprio. Se a me piace lavorare da solo, e a te piace lavorare in gruppo, possiamo questa volta lavorare insieme, e la prossima volta ognuno per conto suo. Se ho capito che la mia compagna cinese ha bisogno di tempo per memorizzare le informazioni, mentre lei fa questo io procederò facendomi delle belle mappe mentali che a me piacciono tanto ...

Come si vede, il compromesso implica la convivenza di due realtà o anche la scelta tra due valori opposti che, in un certo senso, si tengono comunque a distanza e procedono su binari paralleli. Ma si può andare oltre il compromesso? Si dovrebbe arrivare al punto di apprezzare e valorizzare le diversità, e addirittura, almeno in parte, di farle proprie, cioè di incorporarle nel proprio profilo culturale. Quando abbiamo parlato dello stile comunicativo lineare rispetto a quello circolare o contestuale avevamo ipotizzato una possibile *sinergia*, che forse sfrutterebbe il meglio di entrambi gli stili. Per fare un altro esempio, io mi trovo bene con il mio stile analitico, sequenziale, strutturato, mi trovo a mio agio con la mia abitudine al pensiero critico e all'argomentazione logica; e so che mi trovo bene, sia perché fa parte del mio personale modo di essere, sia perché è apprezzato negli ambienti in cui vivo e lavoro, cioè nella cultura, o meglio, nei contesti culturali e nelle "comunità" di cui faccio parte. Eppure, sono certo che un po' più di circolarità, di creatività condivisa con il mio interlocutore, di possibilità di costruire assieme un discorso senza la mia scaletta mentale programmata, in modo più simultaneo e

intuitivo, non potrebbe che arricchire, non solo il *prodotto* delle mie interazioni, ma anche il *processo* degli scambi comunicativi in cui mi troverei ad essere coinvolto.

Un altro esempio a questo proposito è costituito dal dibattito degli ultimi dieci-quindici anni sull'utilizzo in Asia dell'approccio comunicativo e degli approcci centrati sullo studente (cf. ad esempio McKay 2002). Si è sostenuto che alcune delle caratteristiche degli stili culturali orientali, di cui abbiamo parlato, rendono difficile se non impossibile la pratica di approcci che puntano molto su aspetti come l'interazione tra pari, l'autonomia dello studente piuttosto che il controllo da parte dell'insegnante, la scioltezza piuttosto che la correttezza formale, e così via. In realtà, si è poi visto che spesso sia gli insegnanti che gli studenti vogliono e sanno integrare le caratteristiche degli approcci comunicativi, così come sono state codificate nel mondo occidentale dove sono nati questi approcci, con i valori, le abitudini, le tradizioni delle culture orientali.

Cito l'esempio di un'insegnante di inglese in una classe di studenti asiatici (Flowerdew 1998). In un lavoro per progetti era previsto un momento in cui ciascun gruppo presentava i primi risultati del lavoro agli altri gruppi. Questa insegnante racconta di aver capito che questa attività poteva essere un momento di grande tensione se affrontata con lo spirito, che qualche volta aleggia in classi occidentali, del tipo, "adesso ci confrontiamo e ogni gruppo cercherà di difendere il proprio lavoro". Aveva capito che, a livello di classe, questo poteva violare le aspettative di coesione del gruppo e l'esigenza di "salvare la faccia" a se stessi e agli altri. Allora lei ha presentato e sostenuto questo stadio del lavoro come un momento in cui tutti assieme si cerca di migliorare e raffinare il lavoro di tutti i gruppi, e ha messo continuamente l'accento sull'aiuto reciproco, la solidarietà, la cooperazione. In questo modo il senso di questa attività tipicamente "comunicativa" per i nostri standard occidentali si è arricchito, perché si è integrato con valori diversi ma che potevano essere riconciliati invece che contrapposti e polarizzati.

Al di là del compromesso esiste dunque uno stadio avanzato di gestione delle diversità, che è la *sinergia* – la combinazione di due o più elementi che risultano in questo modo più efficaci rispetto allo loro semplice sommatoria. Questo concetto è stato ben capito in ambito economico, dove spesso, ad esempio, le strategie gestionali e commerciali delle società multinazionali sanno mettere in relazione e integrare valori anche apparentemente opposti. Il successo di queste strategie sinergiche è

naturalmente dovuto anche alla presenza di uno *scopo comune* e condiviso da raggiungere.

Conclusioni

Credo che a questo punto siano molto chiare le implicazioni di questo discorso per l'ambito educativo, e per dei curricoli che abbiano ambizioni interculturali. Cerchiamo di fare lo sforzo di vedere il curricolo proprio come un terreno dove si ha l'opportunità, cioè lo spazio, il tempo, e anche la presenza delle diversità, per *fare cose assieme in vista di uno scopo comune*. In effetti, imparare insieme è o può essere un importante scopo comune e condiviso. Integrando le diversità, riconciliando i dilemmi, i valori conflittuali diventano valori complementari - si crea in realtà un'intercultura, o forse una nuova cultura. Allora la nostra "insalata mista", se ben condita, ben mescolata, conserverà tutti i sapori delle singole verdure, ma, nello stesso tempo, assumerà anche un sapore complessivo nuovo e ben distinto.

Si chiarisce così il senso delle parole di Ruth Spack (1997): "Gli studenti che attraversano dei confini non sono solo *prodotti* di una cultura, sono *creatori* di cultura".

Riferimenti

- AA.VV., "Working with Aboriginal learners", *Introduction to Teaching Adult Literacy, Adult Literacy and Learning*,
<http://arthur.merlin.mb.ca/~alce/Module5.htm>
- Atkinson D., "A critical approach to critical thinking in TESOL", *TESOL Quarterly*, Vol. 31, No. 1, 1997.
- Au C., Entwistle N., "Memorisation with understanding in approaches to studying: Cultural variant or response to assessment demands?", *European Association for Research on Learning and Instruction Conference*, 1999, <http://www.leeds.ac.uk/educol/>
- Barnlund D., "Communication in a global village", in Bennett 1998.
- Bennett M.J., "Intercultural communication: A current perspective", 1998a, in Bennett (ed.) 1998.
- Bennett M.J., "Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy", 1998b, in Bennett (ed.) 1998.
- Bennett M.J. (ed.), *Basic concepts of intercultural communication*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, 1998. (Trad. it. *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2002.)

- Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS/La Nuova Italia, Milano/Firenze, 2002.
- Flowerdew L., "A cultural perspective on group work", *ELT Journal*, Vol. 52/4, 1998.
- Kee-Kuok Wong J., "Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based?", *International Education Journal*, Vol. 4/4, 2004,
<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n4/wong/paper.pdf>
- McKay S.L., *Teaching English as an international language*, University Press, Oxford, 2002.
- Nelson G.L., "Cultural differences in learning styles", in Reid J.M., *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Newbury House, New York, 1995.
- Singer M.R., "Culture: A perceptual approach", in Bennett 1998.
- Singleton J. "The spirit of gamburu", in Finkelstein A.E., Imamura A.E., Tobin J.J. (eds.), *Transcending stereotypes: Discovering Japanese culture and education*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, 1991.
- Spack R., "The rhetorical construction of multilingual students", *TESOL Quarterly*, Vol. 31, No. 4, 1997.

Suggerimenti bibliografici e siti Internet

Opere generali:

- Castiglioni I., *La comunicazione interculturale: Competenze e pratiche*, Carocci, Roma, 2005.
- Gibson R., *Intercultural business communication*, University Press, Oxford, 2000.
- Hampden-Turner C., Trompenaars F., *Building cross-cultural competence*, Yale University Press, New Haven & London, 2000.

Sugli stili di apprendimento:

- Ariza E.N., Lapp S.I., Rhone A., Robison S., "Coping with cultures in the classroom: What every teacher should know", preview.in-command.com/multi/links.html
- Balodimas-Bartolomei A., "Bridging cultures in the multicultural classroom", 2004,
<http://www.luc.edu/schools/education/ciegsa/student/angie.htm>
- Guild P., "The culture/learning style connection", *Educational Leadership*, Vol. 51 No. 8, 1994, <http://www.ascd.org>
- Guild P., "The culture/learning style connection", *Educational Leadership*, Vol. 51 No. 8, 1994, <http://www.ascd.org>
-

- Guild P., "Diversity, learning style and culture", *New Horizons for Learning*, 2001, <http://www.newhorizons.org>
- Guion, L. A., Walker, N., "Planning programs to break down cultural barriers", *EDIS*, Florida Cooperative Extension Service, University of Florida, 2005, <http://edis.ifas.ufl.edu/FY756>
- Gordon M., Cantwell R.H., Moore P.J., "Developing understanding: international student explanations of how they learn", Paper presented at the 1998 Australian Association for Research in Education Conference, <http://www.aare.edu.au/98pap/gor98258.htm>
- Heredia A., "Cultural learning styles", 1999, <http://www.educationworld.net/>

Sugli stili comunicativi:

- Chen K.J., "English versus Chinese: World views and writing styles", *TESOL Matters*, April/May 1997.
- Clyne M., *Intercultural communication at work: Cultural values in discourse*, University Press, Cambridge, 1994.
- Moeschler J., "Intercultural pragmatics: a cognitive approach", *Intercultural Pragmatics*, 1(1), http://www.degruyter.de/journals/intcultpragm/pdf/1_49.pdf
- Quintero E., "Valuing diversity in the multicultural classroom", Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education, Washington DC., 1994, <http://www.ericdigests.org/1995-2/diversity.htm>

Sull'interfaccia apprendimento/insegnamento:

- Ellis G., "How culturally appropriate is the communicative approach?", *ELT Journal*, Vol. 50/3, 1996.
- Lewis M., McCook F., "Cultures of teaching: voices from Vietnam", *ELT Journal*, Vol. 56/2, 2002.
- Liu L., "Chinese versus English: The language and education connection", *TESOL Matters*, April/May 1997.
- Zhenhui R., "Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts", *The Internet TESL Journal*, Vol. VII/7, 2001, iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html

[Home](#) [Presentazione](#) [Autoformazione](#) [Collegamenti](#)
[Pubblicazioni](#) [Rilassati ... con stile](#)

www.learningpaths.org luciano.mariani@iol.it