



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**Il giallo nell'educazione interculturale
Teorie e proposte operative**

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Sveva Battaglia

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Svetlana Nistratova

Laureanda

Marina Calzavara

Matricola 824685

Anno Accademico

2020 / 2021

Indice

Abstract	3
Introduzione	14
Capitolo 1 L'educazione e la comunicazione interculturale: teorie e approcci	16
1.1 Per una definizione di cultura	16
1.2 Etnocentrismo, eurocentrismo e colonizzazione dei saperi	21
1.3 Lo stereotipo e il pregiudizio	23
1.4 Interculturale o multiculturale?	24
1.5 Lo sviluppo della normativa italiana in tema di educazione interculturale	25
1.6 Le finalità dell'educazione interculturale	28
1.7 La competenza interculturale	30
1.8 La comunicazione interculturale	36
Capitolo 2 La letteratura nell'educazione interculturale	40
2.1 L'educazione letteraria e le sue finalità	41
2.2 L'uso del testo letterario nell'educazione interculturale	43
2.3 Il genere giallo nell'educazione interculturale in un contesto di glottodidattica	49
2.3.1 Per una definizione di giallo	50
2.3.2 I generi del giallo	52
Il romanzo "noir"	53
Il romanzo di suspense	54
2.3.2 Breve storia del giallo in Italia e in Russia	55
Il giallo in Italia	55
Il giallo in Russia	58
2.3.4 Le potenzialità del giallo nell'educazione letteraria e interculturale	61
Il piacere della lettura	61
L'allargamento del canone alla paraletteratura	63
Capitolo 3 Proposte operative	67
Scheda operativa 1	67

Scheda operativa 2	74
Scheda operativa 3	82
Conclusioni	91
Bibliografia	93

Abstract

В настоящей работе рассматриваются возможности использования детективного жанра в литературном и межкультурном образовании. В ней анализируются основные подходы, методы и цели межкультурного образования, его возможные связи с обучением иностранным языкам и литературе. Цель данной работы состоит в том, чтобы продемонстрировать как на теоретическом, так и на практическом уровне, что использование детективов в литературном и межкультурном образовании на уроке иностранного языка (LS и L2) имеет положительный эффект при выработке языковых, межкультурных, литературных навыков.

Методика преподавания иностранных языков предполагает обучение межкультурной коммуникации. Изучение языка является культурной деятельностью, учитывая неразрывную связь между языком и культурой и, следовательно, требует постоянного наблюдения, анализа и сравнения с другими данными, структурами, способами мышления. Поэтому необходимо, чтобы учащийся развивал межкультурную компетенцию. Поиск стимулов, мотивации и ситуаций, которые предполагают конфронтацию и отношения друг с другом, следует рассматривать как основу хорошей дидактической практики.

Литература подходит для решения этой задачи, поскольку она включает в себя несколько измерений: лингвистическое, культурное и эстетическое. Во время чтения литературного текста учащиеся практикуют навыки чтения и понимания текста. С одной стороны, овладение языком является важной отправной точкой для доступа к литературным текстам, с другой стороны, изучение литературы, в свою очередь, способствует повышению уровня изучения языка. Литературный текст погружен в оригинальный контекст, он не только является выражением историко-культурного контекста, но и средством передачи ценностей индивидуума или сообщества. Все эти элементы хорошо обобщены в определении Бальбони (2004, с. 6), согласно которому литературное образование должно пониматься как процесс «посвящения в литературу», в ходе которого ученик обнаруживает существование художественного произведения, его ценности с точки зрения правды, историко-культурного свидетельства, эстетического выражения.

Эта работа делится на две части: теоретическую и практическую. В первой части мы анализируем, как литературные тексты могут улучшить процесс преподавания

иностранного языка. То есть в работе рассматривается, как они могут способствовать формированию языковой и межкультурной компетенции, а также как детективы могут стать полезным инструментом для достижения этих целей. Во второй части работы предлагаются учебные карты с текстами из детективных романов, которые можно использовать в практике преподавания для повышения языковой и межкультурной компетенции.

В первой главе основная тема рассматривается через анализ литературы о формировании межкультурного образования (Фиоруччи 2017; Катарчи, Ла Марка, Портера 2015; Бальбони, Каон 2015). Отправной точкой является определение культуры, ее границы и связь с преподаванием иностранного языка. Концепция культуры, на которой основано межкультурное образование, и теоретическая основа этой работы рассматривается не в статическом, а в динамичном аспекте. Поэтому не следует принимать тоталитарный взгляд, когда мы говорим о людях и культурах, некоторые явления (например, расизм) не могут быть рассмотрены только с точки зрения культурного столкновения. Пределы понятия культуры признаются самими антропологами и исследователями межкультурного образования, культура не может быть единственным ключом к пониманию сложности реальности. Если культура, по сути, представлена как абсолютная данность, она может подпитывать формы расизма (Айме, 2004).

Еще одним важным аспектом теоретического основания данной работы является соотношение языка и культуры. Предположение о том, что язык и культура являются частями одного целого, разделяют многие ученые разных дисциплин: антропологи, лингвисты и литературоведы (Туллио Де Мауро 2018; Бальбони, Каон 2015; Гонзалес Матос 2014). В качестве теоретической основы этой работы лежит различие между культурой и цивилизацией, изложенное в трудах Бальбони, а также динамическая перспектива понятия культуры, предложенная ведущими специалистами в области межкультурного образования, и представления о границах самого понятия культуры. Согласно Бальбони (2015), понятия культуры и цивилизации различны, но в то же время взаимосвязаны. Ученый прибегает к концепции культуры, разработанной Леви-Штраусом. Таким образом, культура – это все, что не является природой: природа выдвигает потребность в питании, одежде, деторождении и т. д. В то время как культура предлагает культурные модели, такие как, например, покупать, готовить пищу, создавать жилье и т. д. Это, по словам Бальбони, “путь жизни”. Цивилизация, с другой стороны, состоит из

элементов, которые среди культурных моделей люди считают незаменимыми, составной частью их идентичности: путь бытия или путь мышления. Таким образом, понятие цивилизации включает, например, идею школы и знания. Согласно Бальбони, в сложном обществе культурные модели, составляющие минимальную единицу анализа культуры, меняются с такой быстротой, что, чем больше обучать "культуре", тем более желательно учить ее наблюдению.

Помимо концепции культуры, межкультурное образование вводит и другие фундаментальные темы. "Этноцентризм" и "этноцентрический", например, являются одними из наиболее часто используемых слов в межкультурной коммуникации. Один из основных вопросов, возникших в дискуссиях по межкультурной педагогике, связан с распространенностью этноцентрического и частичного образования. Под этим термином (Дезинан, 1997) здесь подразумевается теория превосходства собственной культуры, первенства собственной системы жизни и собственных ценностей. Этноцентризм имел тяжелые последствия в истории Западной Европы, в истории ее мысли и политике. Колониализм представляет собой одно из них: за флагом цивилизации скрывается менее благородная цель эксплуатации колонизированных территорий, экономической эксплуатации территории и рабочей силы. Другая концепция, которая связана с этноцентризмом, – это евроцентризм. Эдвард Саид (2000) определяет евроцентризм как идею европейской идентичности, основанную на превосходстве над другими народами и другими культурами. К этому можно добавить, гегемонию европейских идей на Востоке, где она подтвердила европейское превосходство над неподвижной восточной традицией, гегемонию, которая препятствовала выработке и распространению других мнений по этому поводу.

Этноцентризм неизбежен, поскольку настоящее исследование о неевропейских культурах не может не быть этноцентрическим. Исходя из этого предположения, Эрнесто Де Мартино (1977) ввёл термин "критический этноцентризм", который он относит к невозможности оторваться от своей культурной традиции и, следовательно, этноцентрической точки зрения, но в то же время этот этноцентризм должен быть "критическим", т. е. он не должен быть догматическим. При межкультурном образовании необходимо информировать учеников и учителей о функции стереотипа, о предубеждениях и их негативных последствиях при встрече с другими культурами. Это процессы, которые свойственны всем

людям и которые, если они не контролируются, могут привести к формам дискриминации и неуважения к другим.

Понятия стереотипа и предубеждения очень важны. Одним из наиболее удачных определений предвзятости является то, которое разработал Бруно Маццара (см. Батталья, Брикезе, Каон 2020). Предвзятость не ограничивается оценками по отношению к объекту, но способна конкретно ориентировать действие по отношению к нему.

Понятие предубеждения тесно связано с понятием стереотипа. Стереотип, согласно определению Маццары, – это совокупность характеристик, которые ассоциируются с определенной категорией объектов, и последовательный и довольно жесткий набор отрицательных убеждений, которые определенная группа разделяет по сравнению с другой группой или социальной категорией. Учитывая сложность мира и внешней реальности, которую невозможно понять во всей ее полноте, мы прибегаем к стереотипам, чтобы упростить ее путем категоризации. Согласно этому принципу, людям, с которыми мы вступаем в связь, приписываются черты, относящиеся к определенной категории, и коннотации, которые сама категория имеет в нашем сознании. Таким образом, различия теряются, и члены определенной группы больше не различимы, но выравниваются в соответствии с приписываемыми им характеристиками. В этом смысле Маццара определяет стереотип как когнитивное ядро предвзятости. Таким образом, стереотипы и предрассудки действуют на нашу потребность в быстрой обработке информации, поступающей из внешней реальности, что приводит к использованию когнитивных механизмов, которые формируют стереотипы и предрассудки.

Для полного понимания понятия межкультурного образования необходимо также различать прилагательное "межкультурный" и "мультикультурный". Некоторые ученые (Катарчи, Ла Марка, Портера 2015; Бальбони, Каон 2015, Деметрио, Фаваро 2002) согласны с различием, предложенным в 1989 году Советом Европы: термин "мультикультурный" описывает реальную ситуацию, в которой сосуществуют люди или группы из двух или более разных культур; термин же "межкультурный" описывает ситуацию, в которой две или более группы разных культур связаны друг с другом.

Можно сделать вывод о том, что межкультурное образование не может пониматься как школьный предмет с его точным размещением в расписании, в конечном счете речь идет об образовательном подходе, который включает в себя пересмотр

программ по предметам, обращение внимания на коммуникативные стили и управление образованием различий (Катарчи, Ла Марка, Портера 2015). Кроме того, очевидно, что в межкультурном образовании рассматриваются два аспекта: с одной стороны, принятие межкультурного подхода означает выявление и внедрение образовательных стратегий для включения иностранных учащихся в школьный образовательный процесс, а также в общество; с другой стороны, межкультурное образование, обращаясь ко всем, особенно к автохтонным учащимся, нацелено на формирование граждан мира, которые готовы противостоять вызовам глобализованного мира и способствовать развитию отношений, конфронтации и диалогу между людьми разных культур. В свете этих соображений, преподаватель должен работать над двумя аспектами: когнитивным – путем расширения знаний и информации и осознанием относительности нашей точки зрения; аффективным – через развитие навыков взаимодействия, слушания, эмпатии.

При разработке учебного материала учитывались цели межкультурного образования, определенные Барбарой Д'Аннунцио (2008): развитие социальных навыков и способностей ведения отношений; выработка когнитивной транзитивности; развитие способности децентрализации; восстановление эмоционального аспекта, эмпатического общения; развитие активного слушания; развитие критического и дивергентного мышления.

Еще одно понятие, связанное с межкультурным образованием, – это межкультурная компетенция. Литература в этой области обширна, многие авторы разрабатывали модель межкультурной компетенции (Беннетт 1993, Байрам 1997, Дирдорфф 2009). Наиболее убедительной является модель Дирдорфф, которая и используется в данной работе. Ученый определяет межкультурную компетенцию как способность эффективно и адекватно общаться в межкультурных контекстах. Эта способность основана на личных знаниях, способностях и отношениях. Одной из основных особенностей этой модели является ее динамичность: существуют отношения, которые лежат в основе межкультурной компетенции и считаются отправной точкой для развития этой компетенции (среди них уважение, открытость, любопытство). Эти отношения влияют на понимание и знание других культур, а также на наши навыки пребывания в межкультурных ситуациях. Они ведут к внутренним результатам или эффектам, т. е. изменениям, проявляющимся в большей гибкости, эмпатии, способности к адаптации и этнорелятивному

мировоззрению; и к внешним результатам, т. е. к поведению и общению, эффективному и соответствующему межкультурным контекстам. Приведение в действие такого поведения не совпадает с начальной точкой этого процесса; напротив, они вносят изменения в отношения в динамическом процессе, который никогда не заканчивается. В этом непрерывном движении заключается наиболее важная характеристика модели, предложенной Дирдорфф, – процесс, который никогда не исчерпывается, но когда движется, он развивается и обогащается.

Еще одним фундаментальным понятием этой работы является понятие межкультурная коммуникация. Под межкультурной коммуникацией здесь понимается "обмен эффективными сообщениями" между людьми, которые обладают разным ментальным "программным обеспечением" (по определению Гофстеде), которое продиктовано не только индивидуальными особенностями, но и языками и культурами этих людей (Бальбони, Каон). Прилагательное "межкультурный" означает, что коммуникативные события происходят в ситуации, когда взаимодействуют несколько людей разных культур и языков. В этом межкультурном контексте участники общения используют разные коммуникативные навыки, которые могут помешать общению или затруднить его. Межкультурные проблемы во взаимодействии становятся серьезными в тот момент, когда они касаются набора ценностей участников коммуникативного события, который может привести к сбою коммуникации и конфликтной ситуации. Чтобы избежать возникновения этих конфликтов, надо повышать межкультурную коммуникативную компетенцию, которая, в соответствии с моделью Бальбони и Каон (2015), объединяет языковые навыки с навыками отношений. Эта модель частично включает коммуникативную компетенцию, разработанную Бальбони (2015), в которой мы находим те же самые категории, дополненные одной новой (овладение вышеупомянутыми навыками отношений). Каждый человек обладает ментальными навыками, которые составляют "знание языка": лингвистическая компетенция (владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста); экстралингвистическая компетенция (навыки, связанные с кинесикой и проксемикой); социокультурная и межкультурная компетенция. Эти системы правил должны соблюдаться, чтобы знать, могут ли быть проблемы в общении с людьми разных языков и культур (в межкультурном событии). Чтобы иметь возможность эффективно действовать и общаться в межкультурных коммуникативных событиях, необходимо не только приобрести и

совершенствовать языковые навыки, но и развивать процессуальные реляционные навыки (уметь релятивизировать, уметь наблюдать), которые изменяют нашу ментальную форму, поскольку они вмешиваются в то, как мы управляем нашими эмоциями при взаимодействии друг с другом. Некоторые из вышеперечисленных целей межкультурного образования могут быть достигнуты благодаря развитию и укреплению навыков отношений, связанных с межкультурной коммуникативной компетенцией. Бальбони и Каон выделяют следующие фундаментальные реляционные способности:

- уметь наблюдать (децентрализация и отстраненность);
- уметь релятивизировать;
- уметь приостановить/отложить суждение;
- уметь активно слушать;
- уметь эмоционально понимать (эмпатия и экзотопия);
- уметь вести переговоры о значениях;

В межкультурном контексте данные навыки в сочетании с осознанием концепций этноцентризма, предрассудков и стереотипов, могут помочь избежать коммуникативных недоразумений из-за различных (не только культурных) точек зрения и лучше справляться с некоторыми ситуациями, которые могут стать конфликтными.

Во второй главе выделяются конвергенции/сходства между литературным и межкультурным образованием и рассматриваются возможности использования детективного жанра в межкультурной перспективе в контексте глоттодидактики (Каон, Спалливиери 2015).

Литературное образование можно определить как теоретическую рамку, в которой размещается дидактика литературы. Бальбони (2004, с. 6) определил литературное образование как "посвящение" студента в литературу. Можно утверждать, что литературное образование основано на выявлении специфики и на развитии навыков литературного анализа, оно предполагает активное участие учащихся в учебном процессе. В основе литературного образования лежит текст, который изучается непосредственно с точки зрения содержания и формы, чтобы понять присущие ему эстетическую ценность и смысл. Литературное образование рассматривает читателя-учащегося как центральную фигуру, с его культурными знаниями и предпочтениями, потребностями, воображением. Работа с текстом

способствуют обмену идеями и мнениями между учениками. Благодаря чтению студенты представляют себе разные миры, а также бросают вызов своим культурным принципам. (Каон, Спаливиеро 2015).

Несмотря на то, что литературное и межкультурное образование имеют разные истоки и эволюцию, в обоих могут быть найдены сходные цели, которые позволяют использовать межкультурный подход к преподаванию литературы. Литература дает ученику возможность принимать разные точки зрения, воображать и размышлять о разных переживаниях, опыте другого, отличного от себя (Сантерини, 2013). Таким образом, в процессе познания и открытия литературного текста в межкультурной перспективе ученик преодолевает расстояние по отношению к другому, осознает, что он чужд прежде всего самому себе, обогащает свой взгляд на окружающую его реальность, разрабатывает собственное критическое мышление и имеет большее осознание своей идентичности и мира, в котором он живет.

Подход, который Каон и Спаливиеро (2015) применили к литературному образованию в межкультурном ключе, является герменевтическим. Герменевтический подход представляет собой последний эволюционный этап литературной дидактики и основан на центральном положении читателя. Этот подход не только подчеркивает важность исторической контекстуализации литературного произведения, но и важность значений, найденных в тексте. Ученик устанавливает диалогические отношения с произведением, а затем со всем классом. В ходе анализа текста важно, чтобы ученик использовал как литературные компетенции, так и навыки общения. Читая литературный текст учащийся, в первую очередь, начинает самостоятельно размышлять о значении произведения, практикуясь в применении навыков общения; затем он делится своими взглядами и размышлениями с остальной частью класса, который посредством сравнения устанавливает свою собственную ответственную и общую мораль, и через это приходит к общей интерпретации литературного произведения. Таким образом, в практическом плане этот метод приводит к осуществлению межкультурной компетенции и, следовательно, навыков общения посредством чтения и анализа литературного текста.

В свете этих предпосылок во второй части второй главы демонстрируется потенциал детективного жанра в литературном и межкультурном образовании в контексте урока иностранного языка. Для этого дается определение этого жанра и

краткий обзор различных видов детективов. Кратко представлены возникновение и эволюция жанра в Италии и России.

Детектив не определяется сюжетом, его характерной чертой скорее является структурный элемент. Как правило, детектив основан на двух элементах (Рейтер, 1998): во-первых, он фокусируется на серьезном преступлении; во-вторых, на расследовании, чтобы узнать, кто совершил преступление (детектив закрытого типа), превосходить того, кто его совершает (крутой детектив), избегать его (триллер). Поэтому, чтобы ответить на вопрос о том, что такое детективный роман, мы можем утверждать, что это рассказ о преступлении или вероятном преступлении и расследовании, которое следователь проводит, чтобы решить загадку, раскрыть тайну (Петронио, 2000).

К стихийно проявляющемуся потенциалу детективного жанра относится его сильный внутренний мотивационный компонент (когда студент самостоятельно испытывает интерес, потребность, желание, любопытство, удовольствие от узнавания). Человек читает детективный роман и рассказ для удовольствия и интереса, которые являются фундаментальными для “перемещения” ученика к учебным целям. Детективный жанр может устранить разрыв между обязанностью и удовольствием, способствуя сближению “официальной” и “неофициальной” литератур. Детектив – это жанр, который в последние годы вызвал большой интерес и имел успех у читателей. Об этом свидетельствуют исследования рынка. В Италии в рейтинге самых продаваемых книг в 2021 году в первой десятке позиций появляются два детективных романа, свидетельствующих об интересе итальянских читателей к жанру. Многие культурные инициативы по всей Италии (от Мессины до Мантуи, от Тревизо до Пистойи) касаются детективного жанра: фестиваль детектива, конкурсы и литературные премии. Не говоря уже о телевизионном успехе некоторых детективных сериалов, снятых по романам некоторых самых известных итальянских детективных писателей (например, Камиллери и Манцини). Также и в России очевиден успех детективов. И здесь в рейтинге восьми самых продаваемых книг есть роман Александры Марининой, одной из крупнейших писательниц детективов.

В третьей главе предлагаются три урока, разработанные по модели, представленной Бальбони (2002), которая восходит к теориям гештальт-психологии, согласно которым восприятие происходит нейропсихолингвистическим путем, состоящим из трех этапов: целостности, анализа и

синтеза. Кроме этого, модель Бальбони предполагает центральное положение ученика. На уроке через чтение и разбор отрывка текста из детективного романа (Акунина, Камиллери, Карлотто & Видетты) ученик будет упражняться как в развитии языковых и литературных навыков, так и в межкультурной компетенции. Ученик также будет привлечен к размышлению о некоторых межкультурных вопросах, таких как расизм, дискриминация, стереотипы, предрассудки и этноцентризм.

В заключение можно сказать, что использование детективного жанра на уроке иностранного языка (L2, LS) для взрослых студентов может иметь множество преимуществ. Сильной стороной детектива является его внутренняя мотивационная составляющая. Это видно по тому, каким успехом детектив пользуется как в Италии, так и в России.

В частности, своей структурой детективный роман всегда втягивает читателя в игру, автор рассеивает следы и вставляет скрытую и вводящую в заблуждение информацию для того, чтобы создать интригу и тайну, которые захватывают внимание читателя. Читается детективный роман и рассказ для удовольствия и интереса, которые являются основными мотивационными компонентами, гарантирующими успех в обучении. Детектив, сокращая расстояние между обязанностью и удовольствием, также способствует сближению так называемой “официальной” и “неофициальной” литератур. Таким образом, предлагается расширение канона в этом направлении. С литературной и межкультурной точки зрения, детективные романы могут обогатить и дополнить процесс изучения литературы. С точки зрения межкультурного образования, детективный роман с его тематическими и стилистическими особенностями может заставить задуматься о реальности вокруг нас благодаря широте обсуждаемых тем и содержательных точек зрения. В детективе автор может работать в двух направлениях: первое представлено историей убийства, в то время как второе, не менее важное, – фоном, контекстом. Детектив уходит своими корнями в реальность, обращает взгляд на общество, в котором мы живем, чтобы попытаться провести его анализ.

Всё это находит подтверждение в практических предложениях. Во время урока ученик – это настоящий главный герой, которого направляют в анализе литературного текста, в создании связей между темами литературы и действительностью, а также в приобретении навыков межкультурного общения. Для этого, однако, необходимо подтвердить важность обучения преподавателя,

который играет решающую руководящую роль в литературном и межкультурном образовании. Поэтому необходимо рассмотреть вопрос об обучении преподавателя межкультурному подходу. Любой путь межкультурного образования не может зависеть от осведомленности преподавателя в межкультурных вопросах. Таким образом, работа по подготовке воспитателей и преподавателей имеет решающее значение, они должны уметь видеть перспективу и приобрести межкультурную компетенцию, необходимую для школы, соответствующей времени, которая обеспечивает надлежащие критические средства и формирует людей, готовых осознанно жить в глобальном и сложном мире, в котором встреча с культурными различиями является нормой.

Introduzione

Nel presente lavoro vengono esaminate le potenzialità del genere giallo nell'educazione letteraria e interculturale in un contesto glottodidattico. L'obiettivo è, quindi, quello di dimostrare sia a livello teorico che operativo come l'uso del genere giallo nell'educazione letteraria e interculturale nel contesto di una lezione di lingua (LS e L2) abbia una ricaduta positiva nell'esercizio e sviluppo delle competenze linguistiche, letterarie e, in ultimo, relazionali. Dato il legame inscindibile tra lingua e cultura l'educazione linguistica non può prescindere dall'aspetto culturale che può essere analizzato e osservato attraverso la letteratura.

Per raggiungere gli obiettivi preposti è stato necessario, in prima battuta, strutturare il lavoro in due sezioni distinte: una prima parte teorica composta di due capitoli in cui vengono analizzate le teorie sull'educazione interculturale e letteraria e sul genere giallo; una seconda operativa in cui le premesse teoriche trovano conferma nelle proposte didattiche.

Il primo capitolo è dedicato allo studio delle teorie sull'educazione interculturale per definirne una di riferimento per questo lavoro. Dopo aver analizzato il concetto di cultura e aver riflettuto sul suo legame con la lingua, si analizzano i concetti chiave su cui l'educazione e la comunicazione interculturale si basano. Il discorso prende le mosse dalla distinzione tra multiculturale e interculturale, concentra poi l'attenzione sulla normativa italiana, individua le finalità dell'educazione interculturale e definisce i concetti di competenza interculturale e comunicazione interculturale.

Il secondo capitolo si focalizza sulle teorie dell'educazione letteraria e le possibili connessioni con l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale. In questa prima sezione mi propongo di dimostrare come sia possibile coniugare efficacemente l'educazione letteraria e interculturale. Successivamente si dimostreranno le potenzialità del romanzo giallo nell'educazione letteraria e interculturale nel contesto della lezione di lingua. Per fare ciò, in primo luogo, verrà fornita una definizione di giallo e una breve sintesi delle varie tipologie di poliziesco. Saranno poi presentati attraverso un excursus storico-letterario gli esordi e l'evoluzione del genere giallo da una prospettiva generale in Italia e in Russia. In ultima battuta, alla luce delle considerazioni emerse si dimostreranno le potenzialità dell'uso del genere giallo nell'educazione letteraria nella prospettiva interculturale.

Il terzo capitolo propone tre Uda sviluppate sul modello presentato da Balboni (2002) che si rifà alle teorie della psicologia della Gestalt, secondo le quali l'acquisizione avviene attraverso un percorso neuro-psicolinguistico costituito dalle tre fasi di globalità analisi e sintesi, e che assume come punto di partenza la centralità dell'apprendente. Nel corso dell'Uda attraverso la lettura e didattizzazione di un brano tratto da un romanzo giallo lo studente si allenerà sia nello sviluppo delle competenze linguistiche e letterarie, sia nelle abilità relazionali. Lo studente, inoltre, sarà portato a riflettere su alcuni temi interculturali come il razzismo, le discriminazioni, gli stereotipi, i pregiudizi e l'etnocentrismo.

1. L'educazione e la comunicazione interculturale: teorie e approcci

Il dibattito sul tema dell'educazione interculturale è molto ampio e articolato sia a livello nazionale che internazionale. Molteplici sono gli autori che si sono espressi in tal senso (Catarci, La Marca, Portera 2015; Fiorucci 2017; Desinan 1997; Demetrio, Favaro 2004). Non è possibile, quindi, intraprendere una riflessione sul tema dell'educazione interculturale e letteraria senza prima chiarire quali siano i modelli teorici e le concezioni dentro i quali ci muoviamo.

1.1 Per una definizione di cultura

Il concetto di cultura su cui si basa l'educazione interculturale, e di riferimento per questo lavoro, non è inteso in maniera statica, bensì dinamica, in continua evoluzione. Sul piano teorico è evidente come la pedagogia interculturale attinga da altre discipline come l'antropologia culturale, la psicologia, la sociologia, le scienze del linguaggio e la filosofia. È necessario, a mio avviso, ripercorrere e approfondire cosa si intenda per cultura.

La riflessione sul concetto di cultura prende le mosse dalla definizione classica dell'antropologo Tylor con cui si avvia *Primitive Culture* scritto nel 1871: “La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società” (Tylor, 1871, cit in. Remotti, 2011, p.7).

Il concetto di cultura è controverso, ancora oggi al centro di un dibattito molto acceso e che non si è ancora concluso. D'altronde ormai da anni la disciplina antropologica, dopo averne data una definizione, sta ridiscutendo il concetto stesso di cultura, mentre alcuni tra i suoi esponenti arrivano perfino ad auspicare un suo completo superamento¹.

¹ Si veda, ad esempio Abu Lighod L., *Writing against culture*, in Richard G. Fox (a cura di), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, School of American Research Press, pp. 137-162, 1996.

Alcuni antropologi² hanno espresso le loro riserve riguardo all'insistenza dell'uso di alcune parole come "identità, cultura, etnia, tribù" nel discorso pubblico e politico. Dietro l'alibi dei "conflitti culturali" spesso si nascondono altri interessi e relazioni di potere. In un suo saggio "Eccessi di culture" (2004) l'antropologo Marco Aime sostiene che spesso ad incontrarsi e a scontrarsi non siano culture, ma persone, e che, dietro ai cosiddetti conflitti culturali puntualmente evocati, si nascondano altre spinte, altri interessi³. Se la cultura viene presentata come un dato assoluto, può alimentare forme di razzismo⁴. Quando, ad esempio, si focalizza l'attenzione sul problema dell'immigrazione, si pone un certo accento sulle diversità culturali. Quest'approccio al fenomeno migratorio può essere definito di tipo "culturale", dove il concetto di cultura viene inteso in maniera monolitica, statica e la diversità culturale come un ostacolo insormontabile. Non si deve, quindi, adottare una visione totalitaria quando parliamo di persone e culture, alcuni fenomeni (come, ad esempio, il razzismo⁵) non possono essere letti solamente in termini di scontro culturale. I limiti del concetto di cultura sono riconosciuti dagli stessi antropologi, la cultura non può essere la sola chiave di lettura per leggere la complessità della realtà. A riguardo l'antropologo italiano Remotti (2011, pp.281-282) afferma:

I limiti della cultura sono dati, in primo luogo, dalla complessità del reale. Nessuna cultura è di per sé in grado di dominare la realtà che la circonda: un'infinità di aspetti inevitabilmente le sfuggono. [...] Una qualsivoglia cultura coincide infatti con operazioni di riduzione della complessità. Tutto ciò è inevitabile per garantire un

² Senza alcuna pretesa di esaustività, sulla critica dell'uso della parola "cultura" si vedano M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004, U. Hannerz, *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna, 2001 e U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carrocci, Roma, 2012.

³ Pietro Basso in "Razzismo di stato. Stati Uniti, Europa, Italia" (2010) spiega come il razzismo, in realtà, sia un rapporto sociale di oppressione il cui complesso ideologico naturalizza, e giustifica, le relazioni diseguali tra un gruppo sociale e un altro. Il razzismo non è solo un mezzo, ma anche un effetto poiché dall'oppressione quotidiana si sono formate attitudini innervatesi nei meccanismi di riproduzione sociale sfociate in pratiche e simbologie razziste.

⁴ Afferma Aime nell'introduzione al suo volume "Eccessi di Culture" (2004) "A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone. Se pensate come un dato assoluto, le culture divengono un recinto invalicabile, che alimenta nuove forme di razzismo. Ogni identità è fatta di memoria e oblio. Più che nel passato, va cercata nel suo costante divenire".

⁵ Il discorso razzista contemporaneo, afferma Taguieff (1999), fa proprio e rovescia il valore-norma della differenza culturale per irrigidirlo, assolutizzarlo, eternizzarlo quasi come dato della natura: i limiti tra i gruppi umani diventano così frontiere invalicabili e le differenze incommensurabili; in tal modo viene giustificata la tesi che certi gruppi non sono in alcun modo integrabili a causa della loro radicale differenza. Al criterio di superiore/inferiore, proprio delle vecchie classificazioni razziali, viene sostituito il criterio assimilabile/inassimilabile.

orientamento nel reale, ma questo significa che c'è sempre uno scarto tra la complessità del reale e le capacità di presa da parte della cultura.

La necessità, quindi, di problematizzare una nozione di cultura piatta e chiusa, in particolare oggi in un mondo caratterizzato dalla mobilità e dall'interconnessione, diventa fondamentale⁶. Non è possibile, inoltre, affermare che in una persona abiti una sola cultura. Prendendo a prestito le parole di Marco Aime (2004): “Se è vero, quanto afferma Clifford Geertz, che “i problemi, essendo esistenziali, sono universali; le loro soluzioni, essendo umane, sono diverse, è anche vero che ogni individuo non dispone di una sola opzione culturale da esercitare. (...)ogni cultura è già di per sé multiculturale.”

Negli studi interculturali Pretceille propone un concetto di cultura in cui da un canto sono gli individui (e non le culture) che interagiscono con altri individui, allo stesso tempo esiste un processo psicologico di “oggettivizzazione” (rappresentazione) in seguito al quale le culture così oggettivate esercitano un influsso sulle singole persone. Sono gli uomini e non le culture che entrano in contatto tra loro, dunque, e tale contatto avviene in contesti sociali, dove i rapporti tra gruppi sono condizionati da congiunture politiche (colonialismo) economiche (migrazioni), o culturali (media). La Marca (Catarci, La Marca, Portera, 2015, p.128) scrive

Un'autentica pedagogia interculturale, in quanto tale, non può prescindere da una concezione personalistica dell'uomo, per cui ad entrare in contatto non sono primariamente le culture, ma le persone radicate nelle loro reti storiche e relazionali. Si tratta, allora di assumere la relazionalità come paradigma pedagogico. (...) Si nutre, poi, dell'idea di cultura storicizzata e dinamica, rifiutando di costringere l'altro in una prigione culturale.

⁶Scrive Hannerz (2010, p.10) a proposito: “Se l'organizzazione della differenza culturale diventa un mosaico globale di unità circoscritte, quando la gente circola con i propri significati, e quando i significati trovano il modo di circolare anche senza la gente, i territori non possono essere i contenitori delle culture. E anche qualora si accetti che la cultura sia qualcosa di socialmente organizzato e acquisito, la conclusione che sia anche omogeneamente distribuita in seno alla collettività diventa problematica, dal momento che salta agli occhi la diversità di esperienze e biografie fra i diversi membri delle collettività stesse.”

Gli stessi concetti li ritroviamo in un importante contributo per l'educazione interculturale in Italia, un documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale dal titolo "La via italiana per una scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri". Nel documento i maggiori pedagogisti italiani nell'ambito scrivono che l'educazione interculturale si basa su "una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni in una prigione culturale, sia gli stereotipi e la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, così, le relazioni." (MIUR, 2007, p.9). L'educazione interculturale adotta, quindi, una prospettiva dinamica del concetto di cultura, ma riconosce come valore fondamentale anzitutto la persona umana.

Un altro aspetto fondamentale per tracciare un riferimento teorico di questo lavoro è dato dal rapporto tra lingua e cultura. L'assunto secondo il quale lingua e cultura appartengano ad uno stesso universo è condiviso da molti studiosi di diverse discipline: antropologi, linguisti e studiosi di letteratura (Gonçales Matos, 2014). Jerome Bruner (1989, cit. in Gonçales Matos, 2014, p.46) condivide questa premessa: "language – can never be neutral (...) it imposes a point of view not only about the world to which it refers but toward the use of mind in respect of this world. Language necessarily imposes a perspective in which things are viewed and a stance toward what we view". Lo stesso Tullio De Mauro (2005, p.5 cit. in Caon, Spaliviero, 2015, p. 76) con le seguenti parole sancisce il legame inscindibile tra cultura, lingua e l'identità di una persona:

una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo.

Alla luce di queste premesse non è difficile immaginare come la nozione di cultura costituisca un elemento importante nell'ambito dell'educazione linguistica. Balboni (2015), uno dei maggiori studiosi della didattica delle lingue, ha dato un importante

contribuito in tal senso. Per quest'ultimo i due concetti di cultura e civiltà sono distinti, ma allo stesso interconnessi. Lo studioso ricorre al concetto di cultura adottato da Lèvy-Strauss. La cultura è, quindi, tutto ciò che non è natura: la natura pone il bisogno di nutrirsi, coprirsi, procreare, etc..., mentre le culture offrono modelli culturali quali per esempio il modo di procurarsi, preparare il cibo, il modo di creare le abitazioni, e così via. È, con le parole di Balboni, la "way of living". La civiltà, dall'altra parte, è costituita dagli elementi che tra i modelli culturali, un popolo considera come irrinunciabili, come parte costitutiva della loro identità: way of being o way of thinking. Come tale il concetto di civiltà include, per esempio, l'idea di scuola e di conoscenza. Secondo Balboni, in una società complessa i modelli culturali, che costituiscono l'unità minima di analisi di una cultura, cambiano con così tale rapidità che più che a insegnare "cultura", sia più auspicabile insegnare ad osservarla.

Per concludere, come riferimento teorico per questo elaborato si è scelto di adottare la distinzione tra cultura e civiltà enunciata da Balboni tenendo anche conto della prospettiva dinamica del concetto di cultura proposta dai maggiori pedagogisti in ambito di educazione interculturale e dei limiti della stessa nozione di cultura. Citando le parole di Favaro (2004, p.85):

Tra le tante ricadute di una pedagogia ingenuamente interculturale, quella forse più cruciale per i suoi effetti negativi nella relazione, sta nell'identificare totalmente coloro che vengono da lontano con l'etnia e la cultura di appartenenza. (...) Nella gestione educativa delle differenze i rischi possono dunque presentarsi sotto le molteplici forme della rimozione\negazione; della considerazione irrigidita e fissa delle appartenenze; della banalizzazione folclorica o, viceversa della loro mitizzazione.

In questa prospettiva una maggiore consapevolezza dei concetti di etnocentrismo, pregiudizio e stereotipo sono alla base dell'educazione interculturale.

1.2 Etnocentrismo, eurocentrismo e colonizzazione del sapere

Etnocentrismo ed etnocentrico sono tra le parole più usate nel discorso interculturale. Una delle questioni principali emerse nel dibattito sulla pedagogia interculturale sono legate alla prevalenza tuttora attuale di un'educazione etnocentrica e parziale. La pedagogia interculturale deve mirare all'acquisizione della consapevolezza di ciò come condizione fondamentale per qualsiasi percorso educativo. È sicuramente un concetto che la pedagogia attinge dall'antropologia culturale. Carlo Tullio Altan (1983, p.70, cit. in Desinan, 1997, p.27) dà una lucida ed esauriente definizione di etnocentrismo:

quell'atteggiamento per il quale gli appartenenti ad una determinata società caratterizzata da una sua cultura specifica ritengono quest'ultima come la più valida in senso assoluto in rapporto ad ogni altra esistente nel passato e nel presente, e tale per cui le si debba attribuire una condizione di primato, e all'occasione la si debba attribuire forzatamente anche ad altri popoli, altrimenti considerati inferiori, o riservare in esclusiva al popolo cui si appartiene, cui spetterebbe peraltro in tal caso la supremazia politica su tutti gli altri, con cui verrà a contatto.

Con questo termine si intende qui la teoria della superiorità della propria cultura, del primato del proprio sistema di vita e dei propri valori. Letto in questi termini, l'etnocentrismo ha avuto pesanti conseguenze nella storia dell'Europa occidentale, nella storia del suo pensiero e nelle sue politiche. Il colonialismo rappresenta una di queste: dietro alla bandiera della civilizzazione si nasconde l'obiettivo meno nobile dello sfruttamento dei territori colonizzati, sfruttamento economico del territorio e della manodopera. Un altro concetto, dunque, che si lega a quello di etnocentrismo è quello di eurocentrismo. Edward Said ne dà una definizione esaustiva nel suo "Orientalismo" (1999, p.17):

nozione collettiva tramite cui si identifica un "noi" europei in contrapposizione agli "altri" non europei; e in fondo si può dire che la principale componente della cultura europea è proprio ciò che ha reso egemone tale cultura sia nel proprio continente sia negli altri; l'idea dell'identità europea radicata in una superiorità rispetto agli altri

popoli e alle altre culture. A ciò si aggiunge l'egemonia delle idee europee sull'Oriente ove è ribadita la superiorità europea sull'immobile tradizionalismo orientale, egemonia che ha perlopiù ha impedito l'elaborazione e la diffusione di altre opinioni in proposito.

L'eurocentrismo, come categoria elaborata all'interno della civiltà occidentale, è inevitabile e ineliminabile nella misura in cui il giudizio che noi elaboriamo sulle culture extraeuropee non può non essere etnocentrico. Partendo da questo presupposto, Ernesto De Martino (1977) ha coniato il termine "etnocentrismo critico", con il quale si riferisce all'impossibilità di distaccarsi dalla propria tradizione culturale e, quindi, da un punto di vista etnocentrico, ma allo stesso tempo questo etnocentrismo deve farsi "critico", vale a dire non deve essere dogmatico, ma consapevole della portata storica di tale giudizio e della sua limitatezza strutturale.

La scuola non ha saputo emanciparsi e non si è tuttora ancora emancipata da questa visione etnocentrica. Un contributo interessante, in tal senso, è costituito dal saggio "Il furto della storia" scritto da Jack Goody. Lo storico sostiene che gli storici abbiano "rubato" la storia rappresentandola in un prospettiva etnocentrica in modo inadeguato e marginalizzante: "In quanto espressione di rapporti di forza e di potere, la storia ufficiale non concede, infatti, adeguata rappresentazione alle voci dei subalterni e rischia di restare "colonialista", poiché raccontata mettendo a tacere gli altri." (2008, p.34). A scuola, dunque, l'insegnamento delle discipline rimane tuttora legato ad una rappresentazione del mondo di tipo etnocentrico. I saperi, spesso, non sono neutri, bensì selezionati a seconda delle finalità educative, la cui realizzazione è garantita dal canone. Si pensi, ad esempio, all'insegnamento della letteratura che propone principalmente opere di stampo nazionale che spesso forniscono visioni etnocentriche. A proposito Santerini scrive (2013, p.89):

La letteratura può rappresentare l'altro, può negarlo, comprenderlo, descriverlo, evocarlo. Ha il compito di ricollocare il soggetto nel posto che le è proprio: il luogo dell'Altro. Difficile, però, stabilire dove sia questo luogo, se dentro o fuori dell'uomo, se qui o altrove. (...) noi siamo coscienti di pensare l'altro secondo la rappresentazione che il nostro mondo e gli eventi contemporanei ci forniscono. In passato, invece, il racconto e il romanzo sono stati spensieratamente eurocentrici. (...) I romanzi del XIX sembrano apparentemente ignorare l'altra parte dell'umanità,

anche se è improprio rimproverarli di non rispecchiare la loro epoca e la mentalità del tempo in cui furono scritti. Il problema, secondo i critici, risiede nel fatto che implicitamente confermano la divisione dell'umanità in due parti, fissando l'essenza astratta e immutabile dell'Altro. Secondo Said, mentre riproducono territori lontani essi li elaborano con lo stato d'animo di storici ed esploratori confermando le posizioni essenzialiste della cultura europea sul dominio e la superiorità della razza bianca.”.

Il ruolo dell'educazione interculturale, quindi, è quello di contribuire al processo di “decolonizzazione” dell'immaginario occidentale e a mettere in discussione l'idea della supremazia europea sugli altri.

1.3 Lo stereotipo e il pregiudizio

Nelle relazioni interpersonali gli stereotipi e i pregiudizi possono produrre effetti negativi sulla comunicazione e sulla relazione. Per questo, nella prospettiva di un'educazione interculturale, è bene consapevolizzare studenti e insegnanti sulla funzione dello stereotipo e del pregiudizio e sulle sue conseguenze negative nell'incontro con gli altri. Sono, infatti, processi che appartengono a tutti gli esseri umani e che, se non sono controllati, possono dare vita a forme di discriminazioni e mancanza di rispetto verso il prossimo.

Una delle più efficaci definizioni di pregiudizio (dal latino *praeiudicium*: sentenza anticipata) presenti nella letteratura è quella elaborata da Bruno Mazzara. Egli scrive (1997, p.14, op. cit in Battaglia, Bricchese, Caon 2020, p.27):

Il massimo livello di generalità corrisponde al significato etimologico, vale a dire giudizio precedente all'esperienza o in assenza di dati empirici, che può intendersi quindi come più o meno errato, orientato in senso favorevole o sfavorevole, riferito tanto ai fatti ed eventi quanto a persone o gruppi. Al massimo di livello di specificità, invece, si intende per pregiudizio la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato

gruppo sociale. Ad entrambe le accezioni, poi, si associa quasi sempre anche l'idea che il pregiudizio non si limiti alle valutazioni rispetto all'oggetto, ma sia in grado di orientare concretamente l'azione nei suoi confronti.

Il concetto di stereotipo (dal greco stereos – tupos: impronta rigida) è in stretto rapporto con quello di pregiudizio. Lo stereotipo, secondo la definizione di Mazzara (ivi, p.19) è “l'insieme delle caratteristiche che si associano a una certa categoria di oggetti” e “l'insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale”. Data la complessità del mondo e della realtà esterna, che è impossibile da comprendere nella sua totalità, ricorriamo agli stereotipi per semplificarla attraverso la categorizzazione. Secondo questo principio, alle persone con cui entriamo in relazione vengono attribuite delle caratteristiche appartenenti alla categoria e ai connotati che la categoria stessa ha nella nostra mente. In questo modo, si perdono le differenze e i membri di un determinato gruppo non sono più distinguibili, ma si uniformano secondo le caratteristiche attribuite. In questo senso Mazzara individua lo stereotipo come “nucleo cognitivo del pregiudizio”. Stereotipi e pregiudizi agiscono, quindi, sul nostro bisogno di rapida elaborazione di informazioni provenienti dalla realtà esterna, che portano al ricorrere a meccanismi cognitivi che danno forma a stereotipi e pregiudizi.

1.4 Interculturale o multiculturale?

Per comprendere a pieno il concetto di educazione interculturale è necessario, in prima battuta, distinguere l'aggettivo “interculturale” da quella “multiculturale” e trarre delle considerazioni sul loro significato in letteratura. Diversi studiosi (Catarci, La Marca, Portera 2015, Fiorucci, Caon 2015, Demetrio e Favaro,) hanno accolto la distinzione proposta nel 1989 dal Consiglio d'Europa secondo cui il termine “multiculturale” copre una dimensione descrittiva, descrive una situazione di fatto in cui convivono individui o gruppi di due o più culture diverse; il termine “interculturale”, dall'altra parte, indica una situazione in cui due o più gruppi di culture diverse siano in relazione tra di loro (da qui il prefisso “inter” che presuppone un'interazione, uno scambio di due o più elementi). Nel modello dell'educazione multiculturale, definito del multiculturalismo, partendo dalla

situazione di fatto in cui convivono una o più culture, si mettono a confronto e in luce le differenze negli usi, costumi, lingue, tradizioni. Dal punto di vista operativo questo si configura come una descrizione delle diverse culture presenti; in altre parole, vengono raccolte delle informazioni sulle culture conviventi che offrono sia degli spunti per l'individuazione delle differenze e delle comunanze che per un'educazione al rispetto e al riconoscimento dei diritti degli altri. Il rischio di questo tipo di pedagogia è quello di vedere le culture come isole, che non sono in contatto tra loro e in maniera statica e chiusa. Un altro rischio legato all'educazione multiculturale è quello di offrire rappresentazioni esotiche e folcloristiche dell'altro secondo un punto di vista etnocentrico. (Portera, 2015, pp.91-93.). Nell'educazione interculturale il concetto di cultura non è inteso in maniera statica, bensì dinamica, aperta. Se da una parte l'approccio multiculturale propone degli interventi di carattere descrittivo al fine di proporre una convivenza pacifica, dall'altra parte l'educazione interculturale muove sempre dalla conoscenza delle altre culture, tuttavia attraverso una metodologia di scambio e di dialogo, più interattiva. Le culture sono messe in relazione tra di loro, lo stesso prefisso "inter" presuppone un movimento, uno scambio tra due o più soggetti, un'interazione. Altro elemento importante è dato dal fatto che al centro dell'educazione interculturale viene posto l'essere umano inteso nella sua totalità, non solamente dal punto di vista della cultura, della religione o della lingua.

1.5 Lo sviluppo della normativa italiana in tema di educazione interculturale

Per tracciare una linea dell'evoluzione della prospettiva interculturale in Italia è doveroso innanzitutto citare i passaggi significativi della normativa sul tema. Il termine ha fatto la sua comparsa ufficiale nella scuola italiana con la Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Questo documento contiene principi innovativi rispetto alla normativa precedente: se infatti ancora il tema principale è quello dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri nella scuola, dall'altra parte per la prima volta si afferma il principio secondo il quale l'educazione interculturale è rivolta a tutti e mette in relazione gli alunni immigrati con quelli italiani, un'educazione interculturale per tutti. Inoltre, la circolare dà importanti indicazioni sulla dimensione operativa dell'educazione interculturale: i docenti sono

invitati a realizzare degli interventi didattici allo scopo di “prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un’azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo” (parte VI, comma 4), questo anche in assenza di alunni stranieri. Negli anni a seguire il termine “educazione interculturale” appare più volte nei documenti ufficiali. Un altro provvedimento che riteniamo qui importante da segnalare per la ricchezza di spunti e messaggi è la Circolare Ministeriale n. 73 del 2/3/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale nella scuola* che pone attenzione anche alle discipline e ai programmi didattici, da rivedere con un approccio interculturale. Dal punto di vista della dimensione processuale e valoriale dell’educazione interculturale questo documento introduce concetti quali “il clima relazionale” e la promozione del dialogo. Si afferma che

L’educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Educare all’interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell’identità di ciascuno in clima di dialogo e solidarietà.

Nel 1997 viene istituita la prima “Commissione nazionale per l’educazione interculturale” presso il Ministero dell’Istruzione che ha la funzione di approfondire vari aspetti relativi all’educazione interculturale e l’introduzione delle varie iniziative in tutte le scuole di ordine e grado. Negli anni 1998-2000 la commissione ha promosso e organizzato diversi seminari in cui venivano affrontati diversi temi e nodi.

La normativa più recente ha sempre e più volte ribadito l’importanza dell’educazione interculturale come sfondo integratore per il piano dell’offerta formativa delle scuole. Nel 2006 viene pubblicato un documento dal quale si evince una certa maturità sulle questioni dell’educazione interculturale: la Circolare Ministeriale n.24 del 1 marzo 2006, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*. La circolare propone delle strategie operative per affrontare le difficoltà che si possono incontrare in un contesto interculturale, quindi derivanti dall’inclusione degli alunni stranieri nella scuola italiana.

Nel 2007 viene redatto un documento dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri, che fu istituito nel 2006 presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Il documento, intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, è considerato da molti studiosi un punto di svolta e un punto di riferimento della pedagogia interculturale nella scuola italiana (Catarci, La Marca, Portera 2015; Fiorucci, 2017). Considerato come un documento avanzato, attuale e ancora in gran parte da realizzare. In questo documento viene descritto il modello di integrazione interculturale italiano, le idee di base si possono ravvisare in questo estratto:

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni. (Miur, p.9).

Nel documento vengono individuate delle azioni fondamentali per attuare questo modello di integrazione: accoglienza e inserimento nella scuola, italiano come seconda lingua, valorizzazione del plurilinguismo, relazione con le famiglie straniere e orientamento, promozione delle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi, prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, autonomia e lavoro di rete tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, valorizzazione del ruolo dei dirigenti, dei docenti e del personale non scolastico.

Nel 2014 vengono infine emanate nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, la Circolare Ministeriale n. 4233 del 19/02/2014. Nel documento vengono in linea generale ribadite le stesse indicazioni operative fornite nel precedente apparato normativo con l'aggiunta di nuove circa la distribuzione degli alunni stranieri nelle classi e la formazione del personale scolastico.

1.6 Le finalità dell'educazione interculturale

Come si può dedurre dalla normativa, l'educazione interculturale non può essere intesa come una disciplina a sé stante con una sua collocazione precisa nell'orario scolastico, ma si tratta, in definitiva, di un approccio educativo per la revisione dei curricoli, gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di formazione (Portera, 2015). Inoltre, da quanto emerge dalla normativa, è evidente che l'educazione interculturale si muove su due assi: da una parte, l'adozione di un approccio interculturale significa individuare e mettere in pratica delle strategie didattiche per l'inserimento degli studenti stranieri nella scuola e anche nella società; dall'altra, l'educazione interculturale, rivolgendosi a tutti, e in particolare agli studenti autoctoni, mira alla formazione di cittadini del mondo, pronti ad affrontare le sfide di un mondo globalizzato, per favorire la relazione, il confronto e il dialogo tra persone di diverse culture. Alla luce di queste considerazioni, gli interventi di tipo educativo si devono muovere su due dimensioni: sul versante cognitivo, attraverso l'ampliamento delle conoscenze e delle informazioni e la consapevolezza della relatività del nostro punto di vista; sul versante affettivo, attraverso lo sviluppo di abilità di scambio, ascolto, empatia. È altresì vero che l'educazione interculturale è legata perlopiù ad una tipologia di conoscenza processuale e valoriale, che sottintende l'abilità di comprendere le differenze con gli altri e la negoziazione dei significati⁷ (Gonçalves Matos, 2014).

In aggiunta a quanto detto, l'educazione interculturale risulta strettamente legata ai seguenti principi determinanti: l'uguaglianza delle possibilità nell'educazione; la

⁷ Gonçalves Matos (2014, p. 47) scrive: "At the root of intercultural education there is the belief that learning a foreign language implies effectively understanding the socio-cultural values, beliefs and attitudes that are inscribed in a language. This also means that the aim of intercultural education is not so much the teaching and learning of linguistic and cultural content (declarative knowledge) but rather the negotiation of identities cultivating a better understanding of cultural otherness (procedural knowledge)."

coesione sociale; l'apertura al mondo e alle diversità. Sulla base di questi principi ci si può orientare nei diversi approcci e iniziative per l'educazione interculturale.⁸

Per concludere, quindi, questo discorso introduttivo è utile riassumere le finalità dell'educazione interculturale, così come sono state delineate da alcuni studiosi, per poi individuare una teoria di riferimento per questo lavoro. L'educazione interculturale ha, certamente, tra le sue finalità principali la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità a ciascuno a prescindere dalla sua storia o condizione sociale (Fiorucci, 2017, p.80). La Marca (in Portera, 2013) individua quattro obiettivi principali trasversali a tutte le discipline: la consapevolezza delle ragioni che sono alla base della chiusura alla diversità e di ritiro nel proprio gruppo di riferimento culturale; la consapevolezza delle ragioni alla base dei pregiudizi e di una visione etnocentrica; la comprensione dell'interdipendenza nel mondo di oggi globalizzato; l'adozione di atteggiamenti di rispetto come abilità processuale che si realizza attraverso l'accoglienza, l'ascolto, l'empatia e il riconoscimento della diversità dell'altro e di un suo punto di vista peculiare sul mondo. Un altro obiettivo dell'educazione interculturale è quello di promuovere la formazione di una personalità più aperta e più capace di decentramento. L'educazione interculturale è una educazione al superamento del "pensiero chiuso", inteso come pensiero rigido, che persiste in ciò che si sa e che rifiuta le alternative. (Desinan, 1997, p.23)

Nell'elaborazione del materiale didattico si è scelto di farsi guidare dagli obiettivi dell'educazione interculturale così come stati sintetizzati da Barbara D'Annunzio (2008, p. 233, cit. in Caon, Spaliviero, 2015, p. 49): lo sviluppo delle abilità sociali e dell'intelligenza relazionale; l'educazione alla transattività cognitiva (cioè alla capacità di conoscere e rappresentare segmenti del sapere conosciuti in modo diverso o di conoscere saperi diversi); lo sviluppo della capacità di decentramento; il recupero della dimensione

⁸ Sui vari modelli di educazione interculturale Donatello Santarone (2013, p. 322) ne fa una critica puntuale: "Gli studi interculturali sono molto vasti, un enorme contenitore dove convivono prospettive scientifiche e culturali spesso opposte. C'è un'intercultura "aziendalista" (e persino militarista) che vuole conoscere il cosiddetto "altro" per meglio colonizzarlo [...]: è una visione strumentale delle relazioni con i paesi e i popoli del Terzo e Quarto Mondo, finalizzata alla dimensione mercantile del rapporto. C'è poi un'intercultura apparentemente più ecumenica, che fa appello ai buoni sentimenti, che proclama i diritti umani, che, insomma, vuole mettere una pezza ai disastri del capitale globale [...]. Esiste, infine, una prospettiva interculturale – la potremmo definire internazionalista – che sostiene la relazione paritaria tra soggetti, società, cultura, popoli, paesi diversi, al centro dei rapporti umani e storici. Tale relazione prende atto dei conflitti di potere, ad esempio tra lavoro e capitale, tra immigrati e quella parte degli autoctoni che li vorrebbero invisibili, tra maschi autoritari e donne, ecc."

affettiva, empatica della comunicazione; l'educazione all'ascolto attivo; lo sviluppo di un pensiero critico e divergente.

1.7 La competenza interculturale

La competenza legata all'educazione interculturale è la cosiddetta competenza interculturale. La riflessione su tale concetto si è sviluppata a partire dagli anni Cinquanta negli Stati Uniti principalmente in ambito economico e vanta un'ampia letteratura internazionale, principalmente in lingua inglese e poco tradotta in italiano. Gli studiosi, infatti, non sono tuttora d'accordo nel determinare le specificità della competenza interculturale. Lo stesso termine "competenza" nel campo interculturale si presenta vago e di difficile definizione⁹. Il concetto è nato nel mondo del lavoro e della formazione professionale ed è inteso come "la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma soprattutto intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi educativi e formativi." (Alessandrini & De Natale, 2015, p. 1 cit. in Milani, 2019, p. 94). Una persona è competente, di conseguenza, quando posta di fronte ad un compito particolare è in grado di regolare efficacemente saperi, attitudini e abilità. In quest'ottica la competenza non è da considerarsi solamente in termini di applicazione di una abilità specifica, ma mette in moto tutte le sfere della vita personale, le risorse interne che non si esauriscono solo in quelle legate alla sfera cognitiva, ma anche quella emozionale, affettiva, motivazionale, pratica e relazionale. Nel caso della competenza interculturale, il compito specifico consiste nella gestione della diversità (fattiva o percepita come tale) in senso lato. Il tema è diventato centrale in ambito educativo. Lo dimostra un documento del 2008 del Consiglio d'Europa intitolato "Libro bianco sul dialogo interculturale" dal sottotitolo "Vivere insieme in pari dignità" (p.45) in cui si evidenzia che

⁹ Bennet (2002, p.84) scrive a tal proposito: "In questo periodo, è di moda parlare di adattamento culturale in termini "competenza interculturale [...]. Tuttavia, il termine "competenza" può essere definito in almeno due modi: come insieme di tratti psicologici, o come comportamento efficace [...]. In campo interculturale, il termine è di solito usato senza specificare che senso abbia, generando così una grande confusione nei livelli di analisi."

l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze interculturali (corsivo di chi scrive) sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale. Offrire a tutti un'educazione di qualità, favorendo l'integrazione, permette la partecipazione attiva e l'impegno civico, prevenendo al tempo stesso gli handicap educativi.

Fantini (Milani, 2019) uno degli autori più autorevoli in materia, evidenzia come, nonostante la ricerca descriva la competenza interculturale secondo vari modelli, si possono, comunque, ravvisare degli elementi comuni relativi a tre temi (domini) principali: la relazione (l'abilità di costruire e mantenere delle relazioni; la comunicazione (l'abilità di comunicare in maniera efficace); la collaborazione (la capacità di cooperare) Queste abilità vengono intese come necessarie in qualsiasi tipo di contesto, in particolare nelle situazioni in cui persone di culture diverse si incontrano e si relazionano. Lo studioso, inoltre, individua le diverse componenti della competenza interculturale: le qualità innate e acquisite (tra cui la tolleranza, la pazienza, l'empatia, la curiosità, la sospensione del giudizio, la sensibilità e tolleranza dell'ambiguità, la fiducia in se stessi, la motivazione, l'interesse); quattro dimensioni (conoscenze, attitudini, abilità e consapevolezza); la competenza nella lingua del Paese d'origine e i livelli di sviluppo (l'acquisizione delle competenze vista in un processo che copre tutta la vita).

La letteratura, comunque, in questo ambito è vasta e sono molti gli autori che hanno sviluppato un modello della competenza interculturale (Bennet 1993, Byram 1997, Deardorff 2009). Tra tutti, quello che viene più spesso considerato è il modello di Deardorff. La studiosa definisce la competenza interculturale come l'abilità di comunicare in maniera efficace e adeguata nei contesti interculturali. Questa capacità è basata su personali conoscenze, capacità e atteggiamenti. Una delle caratteristiche principali di questo modello, come si vede dalla Figura 1, è dato dalla sua dinamicità: esistono degli atteggiamenti che stanno alla base della competenza interculturale e che sono considerati il punto di partenza per lo sviluppo di tale competenza (tra questi il rispetto, apertura, curiosità). Questi atteggiamenti agiscono sulla comprensione e la conoscenza delle altre culture e influenzano le nostre abilità di stare all'interno delle situazioni interculturali. Queste conducono a dei risultati o effetti interni ovvero dei cambiamenti individuabili in una maggiore flessibilità, empatia, adattabilità e visione etnorelativa; e a risultati esterni, ovvero comportamenti e comunicazione efficaci e

appropriati in contesti interculturali. La messa in atto di questi comportamenti non coincide con il punto di arrivo di questo processo; anzi, questi apporteranno delle modifiche agli atteggiamenti in un processo dinamico che non si conclude mai. In questo movimento continuo risiede il punto più rilevante del modello proposto dalla Deardorff, un processo che non si esaurisce mai, ma che, mentre si muove, evolve e si arricchisce.

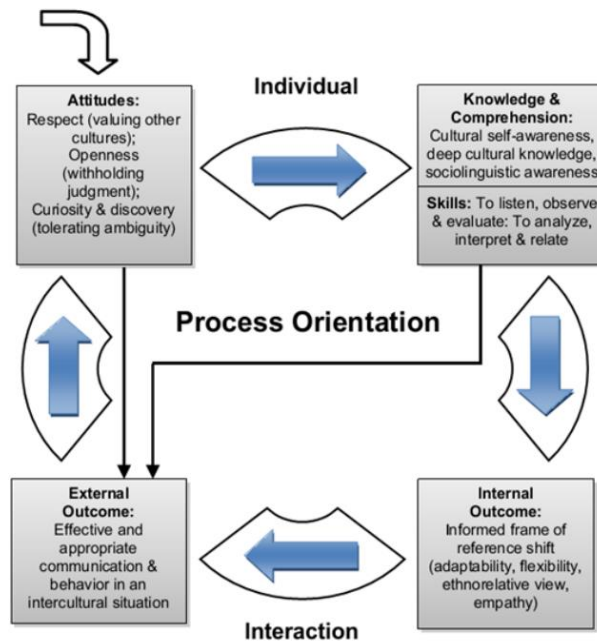


Figura 1 Modello dinamico della competenza interculturale elaborato da Deardorff (2006)

A questo modello dinamico si affianca un modello statico o a piramide della competenza interculturale (figura 2). I due modelli sono identici nel contenuto, ma graficamente diversi poiché trasmettono idee diverse. Il modello statico o a piramide mette in luce le interrelazioni tra tutte le componenti della competenza interculturale.

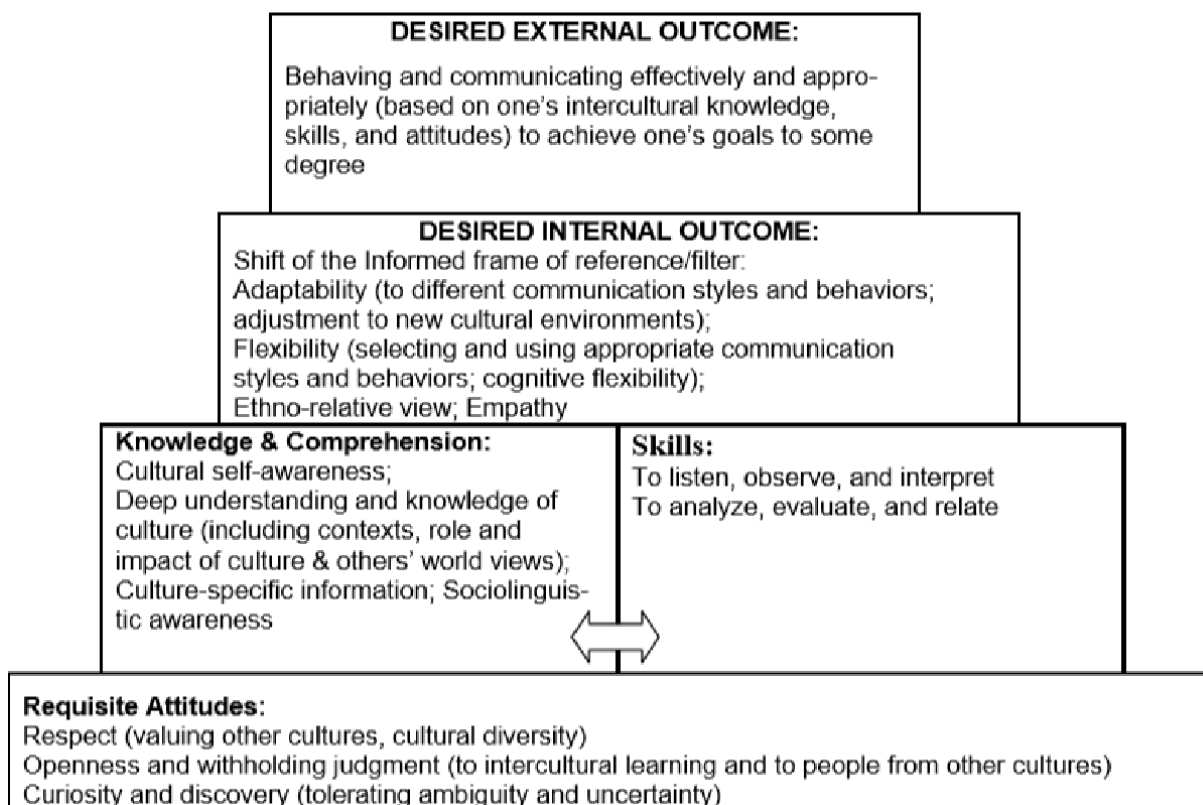


Figura 2 Modello statico o a piramide elaborato da Deardorff (2006)

Il modello della Deardorff pone al centro della propria riflessione la relazione con l'altro e l'autoriflessione del singolo individuo sulle proprie qualità innate, sulle abilità e sulle proprie conoscenze. Nel corso di questo processo in cui la persona acquisisce sempre più la competenza interculturale gli atteggiamenti, le conoscenze e le proprie capacità cambiano, si modificano, evolvono e vengono relativizzate nell'incontro con la diversità. La competenza interculturale quindi non si traduce solo con il "saper fare", ma anche con lo sviluppo di una consapevolezza che abbiamo di noi stessi, di come ci comportiamo e il nostro sguardo sul mondo.

Un altro contributo interessante è quello offerto da Bennet (2002, p. 85-97) che prevede un modello evolutivo distinto in sei stadi: il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale (MDSI). Bennet mette in luce come lo sviluppo delle competenze interculturali sia sintetizzato in un modello di minore o maggiore sensibilità interculturale. Nel modello vengono individuate sei fasi che corrispondono a sei stadi (step) successivi: negazione, difesa, minimizzazione, (stadi etnocentrici), accettazione, adattamento e integrazione (stadi etnorelativi). Ogni stadio si costruisce su quello precedente e in questo processo evolutivo le questioni irrisolte possono costituire un

problema a posteriori. Per ogni stadio Bennet individua delle soluzioni per risolvere i problemi di sviluppo. Questi stadi e le relative soluzioni possono essere esaminati nel dettaglio come segue:

- *negazione*: questo è lo stadio in cui la propria cultura viene considerata come l'unica reale; caratteristiche principali sono l'incapacità riconoscere la diversità di culturale, la disumanizzazione dell'altro considerato come essere umano inferiore che deve essere tollerato, sfruttato o eliminato, se necessario. Per superare lo stadio Negazione è necessario che le persone si occupino dell'esistenza delle altre culture, sia nel mondo che all'interno del proprio contesto interculturale attraverso la costituzione di categorie semplici per culture specifiche;
- *difesa*: le persone in questo stadio sono più consapevoli delle differenze culturali, ma considerano la loro cultura come l'unica valida e agiscono secondo una modalità di pensiero noi\loro, assumendo degli atteggiamenti di superiorità e di denigrazione. La risoluzione dei problemi legati allo stadio della difesa giace fondamentalmente nel riconoscimento della comune umanità delle persone di altre culture;
- *minimizzazione*: questo stadio si caratterizza per il riconoscimento e per il rispetto della differenza culturale, ma anche per la minimizzazione della stessa. Le altre culture sono considerate come marginali e vengono tollerate. Per passare da questa fase all'etnorelativismo è necessaria una maggiore autoconsapevolezza della propria identità culturale, delle proprie credenze, comportamenti e valori come costituiti in un particolare contesto per riconoscere le alternative culturali;
- *accettazione*: tale stadio etnorelativo si caratterizza per la capacità di concepire gli altri come diversi da sé, ma allo stesso tempo come umani. Le persone in questo stadio sono abili nell'osservazione e analisi delle differenze culturali all'interno di una moltitudine di interazioni umane. Non è solo una questione di conoscenza, ma di acquisizione di una consapevolezza che porta la persona ad usare l'informazione culturale specifica al servizio dell'adattamento interculturale. In questa fase bisogna risolvere il problema legato alla relatività dei valori; è necessario riuscire ad imparare a frenare il proprio giudizio per poter apprezzare

un valore che si potrebbe apprezzare; per frenare, tuttavia, non si intende sospendere completamente il giudizio;

- *adattamento*: in questo stadio le persone partendo dall'accettazione delle differenze culturali acquistano maggiore empatia (intesa come l'abilità di acquisire prospettiva o di cambiare prospettiva di riferimento faccia a faccia con le altre culture. L'adattamento non si identifica con l'assimilazione: senza perdere le proprie identità culturale primarie si allarga il proprio repertorio di credenze, comportamenti. Nei contesti nazionali multiculturali questo implica una specie di rapporto reciproco; in un rapporto asimmetrico (gruppo dei dominanti e non dominanti); entrambe le persone sono inclini a adattare reciprocamente il proprio comportamento. In questo stadio una sfida è data dallo sviluppo di una propria identità culturale, che allarghi il proprio repertorio di credenze e valori nell'incontro con la diversità;
- *integrazione*: in quest'ultima fase le persone sono in grado di entrare ed uscire da visioni del mondo culturali differenti e consapevoli della propria consapevolezza e capacità di far vivere al proprio interno diverse cornici culturale, queste le integrano. In questo stadio si concepisce l'identità come un processo in continua evoluzione.

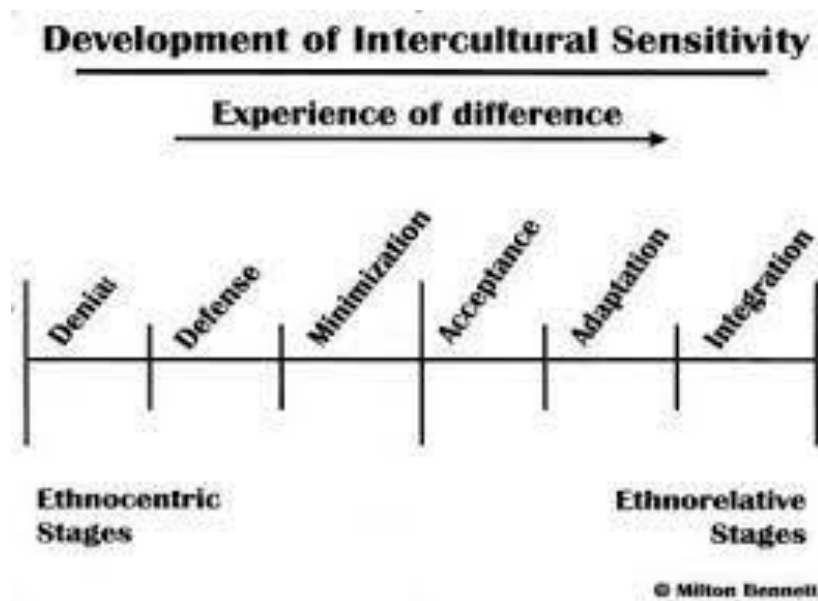


Figura 3 Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale ideato da Bennet.

Questo metodo, anche se non sarà di riferimento per questo lavoro, è stato segnalato sia per l'importanza che occupa nella letteratura sull'educazione interculturale, sia perché la sua applicazione potrebbe avere dei risvolti positivi in un contesto didattico. Tenendo a mente i vari stadi nello sviluppo di una sensibilità interculturale e delle soluzioni, gli insegnanti possono sviluppare dei processi di educazione interculturale all'interno delle proprie attività didattiche e monitorare il possibile cambiamento degli studenti coinvolti nelle stesse.

1.8 La comunicazione interculturale

Un altro concetto fondamentale per questo lavoro è quello di comunicazione interculturale. A livello internazionale il tema della comunicazione interculturale viene analizzato secondo tre prospettive diverse, riassunte da Balboni (Balboni, Caon, 2015, pp. 11-12) come segue:

- a) la comunicazione interculturale affrontata con un approccio di natura semiotica, mettendo in luce, quindi, i meccanismi della comunicazione stessa vista come fenomeno comunicativo;
- b) la comunicazione vista con un approccio pragmatico, verificando, quindi, i risultati dell'evento comunicativo, ovvero 'efficacia dell'interazione tra le due persone e il livello di soddisfazione dei due interlocutori coinvolti nell'evento interculturale, rispetto ai propri scopi finali. Questa è la prospettiva ricorrente nella letteratura che si occupa di comunicazione interculturale in ambito economico;
- c) la comunicazione interculturale nella prospettiva glottodidattica, intesa quindi come componente della competenza comunicativa. In questo approccio l'obiettivo dello studente è quello di agire efficacemente e appropriatamente negli eventi comunicativi interculturale, sfruttando sia le competenze linguistiche acquisite che le abilità relazionali.

Quest'ultimo è l'approccio assunto in questo elaborato, visto gli argomenti trattati. Per comunicazione interculturale si intende, in questa sede, "scambiare messaggi efficaci" tra persone che possiedono software mentali diversi (secondo la definizione di Hofstede), che non solo sono dettati dalle caratteristiche individuali, ma anche dalle lingue e culture di appartenenza (Caon, Balboni, 2015). L'aggettivo interculturale si riferisce al fatto che gli eventi comunicativi avvengono in una situazione in cui interagiscono più persone di diverse culture e lingue. In questo contesto interculturale i partecipanti alla comunicazione usano competenze comunicative diverse che potrebbero ostacolare o rendere difficile la comunicazione. I problemi interculturali nelle interazioni diventano gravi nel momento in cui toccano la dimensione valoriale dei partecipanti all'evento comunicativo che potrebbero determinare il fallimento della comunicazione e una situazione di conflitto. Per evitare l'insorgere di questi conflitti bisogna allenare la competenza comunicativa interculturale che integra le abilità linguistiche con le abilità relazionali secondo il modello di Balboni e Caon (2015). Questo modello (Figura 3) riprende in parte quello di competenza comunicativa sviluppato dallo stesso Balboni (2015) del quale ritroviamo le stesse categorie integrate da una nuova (la padronanza delle suddette abilità relazionali). Ogni individuo possiede delle competenze mentali che costituiscono il "saper la lingua": la competenza linguistica, cioè la capacità di comprendere e produrre dei testi (scritti o orali) corretti dal punto di vista fonologico, morfosintattico, testuale, lessicale-semantico; le competenze extralinguistiche, le abilità relative alla cinesica (comprendere e produrre gesti del corpo), prossemica (valutare l'impatto comunicativo della distanza), vestemica (riconoscere il valore comunicativo dei vestiti e degli oggetti); le competenze sociopragmatica e interculturale relative alla lingua in uso. Queste competenze costituiscono dei sistemi di regole da osservare per sapere se ci sono eventuali punti critici interculturali. Come si può osservare nella Figura 3 per poter agire e comunicare in maniera efficace negli eventi comunicativi interculturali, non è solo necessario acquisire e raffinare le competenze linguistiche, ma sviluppare anche le abilità relazionali processuali (saper relativizzare, saper osservare) che modificano la nostra forma mentis poiché intervengono sul modo in cui gestiamo le nostre emozioni nell'interazione con l'altro.

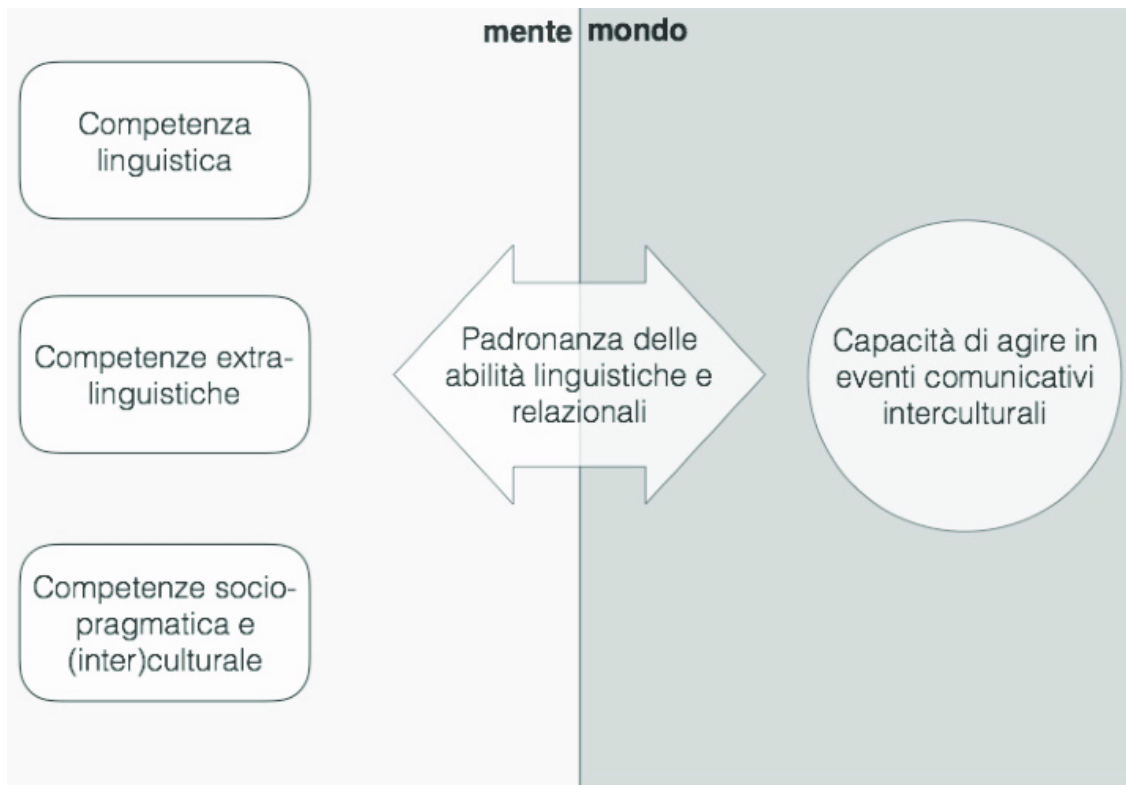


Figura 4 Il modello di competenza comunicativa interculturale ideato da Caon e Balboni (2015)

Alcune delle sopraccitate finalità dell'educazione interculturale si possono raggiungere grazie allo sviluppo e al potenziamento delle abilità relazionali connesse alla competenza comunicativa interculturale. (Balboni, Caon, 2015). Balboni e Caon individuano le seguenti abilità relazionali fondamentali sintetizzate come segue:

- *saper osservare* (decentrarsi e straniarsi): l'osservazione viene intesa come attività intenzionale che pone gli attori della comunicazione sia in un'ottica di distacco che di partecipazione; comprende, perciò, sia lo sviluppo della capacità decentramento (distacco fisico, interpretare l'evento comunicativo da una posizione "terza") che la capacità di straniamento (distacco emotivo, non lasciarsi condizionare dai pensieri e dalle emozioni nel momento dell'incontro e del dialogo);
- *saper relativizzare*: avere consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà complementare ad una ricerca di dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro;

- *saper sospendere il giudizio*: saper evitare valutazioni dettate da pregiudizi e stereotipi. Avere la consapevolezza della relatività del proprio sguardo;
- *saper ascoltare attivamente*: “sviluppare delle strategie utili a chiarire sia i propri messaggi che quelli dell’interlocutore nel momento in cui sorgano dei dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi. Ciò è realizzabile abbandonando un atteggiamento di tipo “giusto-sbagliato”, “amico-nemico”, “vero-falso”.
- *saper comprendere emotivamente* (empatia e exotopia): saper osservare le emozioni dell’interlocutore e sapere, poi, dialogare con loro cercando di portarle al di fuori di noi. Saper, quindi, sia partecipare attivamente allo stato emozionale del nostro interlocutore (empatia), riconoscendo la qualità del suo vissuto emotivo (empatia), che riconoscersi diversi dagli altri e allo stesso tempo riconoscere la loro diversità (exotopia);
- *saper negoziare i significati*: quest’abilità è legata al concetto di transattività cognitiva, vale a dire la capacità di passare da una modalità di conoscenza all’altra, da un punto di vista all’altro, capace di decentrarsi. Saper negoziare i significati è, dunque, il punto di arrivo dell’educazione interculturale: la co-costruzione di un discorso comune tra persone che hanno schemi di riferimento culturale differenti.

In un contesto interculturale tali abilità, unite alla consapevolezza dei concetti di etnocentrismo, pregiudizio e stereotipo, possono aiutare ad evitare fraintendimenti comunicativi dovuti ai diversi punti di vista (non solo culturali) e a gestire meglio alcune situazioni che potrebbero diventare conflittuali.

2. La letteratura nell'educazione interculturale

Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale ad una interculturale nelle realtà educative (soprattutto scolastiche) molti pedagoghi (Catarci, La Marca, Portera 2015, Fiorucci 2017, Demetrio, Favaro) e studiosi (Caon, Battaglia, Bricchese 2020) auspicano l'adozione da parte di insegnanti e docenti di un approccio interculturale nell'insegnamento delle varie discipline scolastiche. Se all'inizio la didattica interculturale è nata per affrontare i problemi legati all'integrazione degli studenti stranieri, oggi si pone come principale obiettivo quello di attrezzare lo studente di conoscenze e abilità che gli permettano di guardare alla complessità della realtà e a risolvere situazioni che potrebbero essere percepite come problematiche, in modo sia da valorizzare le sue esperienze e il suo vissuto e di mettersi in relazione con gli altri, sviluppando una propria identità (Portera, 2013). Letta in questa prospettiva l'educazione letteraria può rappresentare il luogo elettivo dell'interculturale. A supporto di quanto detto sopra, Fucecchi nel suo *Didattica interculturale della lingua e della letteratura* (1998) afferma

come si può facilmente intuire, l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera costituisce già di per sé un'esperienza interculturale, sia perché permette di conoscere un'altra lingua e di entrare in contatto con un'altra realtà, sia perché consente di conoscere una produzione letteraria diversa; tuttavia anche l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana può essere progettato e vissuto come occasione di confronto interculturale.

Perché l'approccio interculturale diventi veramente tale, un'idea di proposta di unità di apprendimento è l'uso del testo letterario in una lezione di lingua straniera (Ls o L2). La letteratura di per sé è interculturale e, rientrando tra gli interessi degli studenti, può essere anche molto motivante nell'apprendimento.

2.1 L'educazione letteraria e le sue finalità

L'educazione letteraria è una disciplina che si è sviluppata negli anni Settanta e nasce dalla distinzione tra lingua ordinaria e lingua letteraria operata dal Gisel nel contesto delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975). L'educazione linguistica si occupa della lingua ordinaria, mentre la lingua letteraria diventa oggetto della didattica della letteratura. Possiamo, quindi, sostenere che l'educazione letteraria ha origini da quella linguistica e ne diventa un suo prolungamento (Caon, Spaliviero, 2015, p.17).

L'educazione letteraria si può definire come la cornice teorica in cui si colloca la didattica della letteratura. Balboni (2004, p.6) ha definito l'educazione letteraria come un'"iniziazione" dello studente alla letteratura, poiché attraverso essa lo studente "deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc.". Si evince, quindi, da queste parole come l'educazione letteraria mette al centro dell'attenzione il lettore. In questo avvicinamento dello studente al testo letterario, l'insegnante, sostiene Balboni (ibidem) in accordo con Eco (2002), deve assumere le funzioni simili a quelle del critico letterario: devono essere "recensori", "storici della cultura" e "critici testuali" poiché rispettivamente "riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi", "inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d'oggi", "cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio". L'educazione letteraria, quindi, intende condurre lo studente ad una lettura consapevole del testo letterario, consiste in un processo didattico in cui lo studente impara a leggere le opere letterarie, a individuarle come tali e a saperle analizzare e commentare con spirito critico.

Gli obiettivi dell'educazione letteraria sono molteplici, se ne individuano essenzialmente sei comuni alle diverse metodologie (Caon, Spaliviero, 2015, pp. 26-33):

- 1) il riconoscimento delle caratteristiche formali del testo letterario: insegnare a riconoscere gli elementi di letterarietà di un'opera letteraria che riguardano il

genere letterario (prosa, poesia, teatro), gli aspetti lessicali, gli aspetti morfosintattici, gli aspetti fonologici;

- 2) il potenziamento linguistico: un altro obiettivo dell'educazione letteraria è quello di migliorare le competenze linguistiche. Attraverso lo studio dell'opera letteraria gli studenti consolidano le loro capacità linguistiche (comprensione e produzione) e approfondiscono alcuni aspetti lessicali, retorici e morfosintattici della lingua. Il testo letterario a differenza di un semplice testo di lingua ordinaria offre allo studente una maggiore varietà linguistica, un'abbondanza di termini ricercati, mostrando le potenzialità espressive di una lingua;
- 3) l'arricchimento storico-culturale: attraverso il testo letterario lo studente può apprendere nuove informazioni riguardanti il contesto storico-culturale in cui è ambientato. Lo studente, tuttavia, non deve solamente considerare il contesto in cui l'opera letteraria è stata scritta e, di conseguenza, il suo legame con quell'epoca, ma anche stabilire un collegamento tra il passato dell'opera e l'attualità;
- 4) lo sviluppo del senso critico per la crescita estetica e cognitiva: lo studente impara a "dialogare" col testo letterario con spirito critico, impara a giudicarlo sia sul piano del piacere critico (legato agli aspetti formali) sia su quello del piacere emotivo (connesso al coinvolgimento irrazionale);
- 5) il confronto sul testo per la crescita e la maturazione etica: uno degli obiettivi ultimi dell'educazione letteraria riguarda la maturazione da parte dello studente di sé e del pensiero autonomo. Gli studenti, in un rapporto dialogico con il testo letterario, incontrano diversi temi morali, si confrontano con numerose verità e significati, con diverse visioni del mondo che potrebbero essere in contraddizione tra loro. Allo studente non viene richiesto di farle proprie, ma attraverso la lettura, le sperimenta, si immedesima e si apre all'esperienza dell'altro. Scrivono a proposito Caon e Spaliviero (2015, p. 32):

La natura interdialogica dell'educazione letteraria, quindi, consente allo studente di imparare a dialogare con il testo letterario e con gli altri suoi

fruitori e, di conseguenza, di crescere dal punto di vista etico, coltivando l'arte del dubbio nei confronti dei significati polisemici dell'opera e cercando di definirne alcuni possibili attraverso le pratiche dell'ascolto, dell'argomentazione e della negoziazione.

- 6) la conoscenza di sé stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale: l'educazione letteraria permette allo studente sia di sviluppare la capacità di capire e comprendere il mondo che lo circonda, ma allo stesso tempo di trovare sé stesso e i significati della propria esistenza. Perché ciò possa succedere, bisogna fare leva sulla motivazione del discente nello studio della letteratura e, di conseguenza, della consapevolezza del bisogno e del piacere che se ne ricava da esso.

In sintesi, potremmo affermare che un'educazione letteraria moderna si basa sulla scoperta della specificità e sullo sviluppo delle competenze di analisi letteraria, vede la partecipazione attiva dello studente al processo formativo. L'educazione letteraria pone come oggetto centrale il testo rispetto alla storia letteraria e alle metodologie di analisi (che sono finalizzate all'approfondimento della conoscenza dei testi), da studiare direttamente nei contenuti e nella forma, per coglierne la valenza estetica, il significato e il valore intrinseci; considera come figura centrale il lettore-studente, con le sue conoscenze e preferenze culturali, i suoi bisogni, il suo immaginario; si costruisce attraverso attività da svolgere sui testi che favoriscono uno scambio dinamico di idee e opinioni tra gli studenti e l'insegnante e si propongono di formare buoni lettori che sapranno fruire un testo letterario a diversi livelli di significato, più o meno profondi.

2.2 L'uso del testo letterario nell'educazione interculturale

Come spiega Gonçalves Matos (2014) la letteratura consente lo studio della complessità del mondo e delle relazioni umane e mette in luce il dinamismo e la mutevolezza delle forme culturali (caratteristiche che sono intrinseche al concetto di cultura). La letteratura, quindi, consente di avvicinarsi all'Altro, inteso anzitutto come diverso da sé. Scrive, a proposito, Santerini (2013, p.11):

Si vorrebbe dire che, oltre alla valenza introspettiva, che porta a conoscere meglio se stessi, e a quella catartica della letteratura, c'è da tracciare una via meno evidente, ma non meno importante, che conduce alla scoperta e al riconoscimento dell'altro raffigurato con le parole e nelle pagine indimenticabili della narrazione.

In aggiunta, attraverso la lettura di testi letterari e, di conseguenza, la creazione di mondi immaginari, il lettore è chiamato a formulare alternative e ad immaginare altre possibilità, sfidando anche le proprie convinzioni e credenze socio-culturali.

Nonostante l'educazione letteraria e l'educazione interculturale abbiano origini e evoluzioni diverse, in entrambe si possono riscontrare obiettivi e finalità convergenti che rendono quindi possibile adottare un approccio interculturale per l'insegnamento della disciplina letteraria. L'educazione letteraria considerata come "educazione all'immaginario", secondo la definizione di molti studiosi di letteratura (Caon, Spaliviero, 2015), nelle sue finalità estetico-cognitive, psicologiche e etiche si connette con le finalità dell'educazione interculturale proprie della comunicazione interculturale. Scrivono Brunelli e colleghi (2007, p. 68 opera citata in Caon, Battaglia, Bricchese, 2020, p.73-74):

Fondamentale oggi nella formazione letteraria e nella crescita in chiave interculturale dei giovani, è l'educazione all'immaginario e alla costruzione di mondi dove sia possibile conciliare pluralità e diversità (...). Un mondo altro, aperto a soluzioni alternative e al ricorso ad una verità di strategie e modalità di rappresentazioni simboliche, analogiche, metaforiche, che generino una predisposizione interna e creativa al cambiamento, alla relazione con l'altro e suscitino una partecipazione attiva ad uno scambio dialettico di significati, la cui reinterpretazione viene resa possibile dalla polisemia quale regola immanente della narrazione.

La letteratura offre allo studente la possibilità di assumere punti di vista diversi, di immaginare e riflettere su esperienze diverse, le esperienze di un altro che è diverso dal sé, nei confronti del quale è sospeso anche il giudizio. Come scrive Santerini (2013, p.16)

Ci si chiede (...) se non ci sia un'affinità più profonda di quanto non si pensi nel legame tra un racconto – che diventa universale, che parla dell'uomo, della vita e della morte e della fragilità umana – e l'umanizzazione, la trasformazione di una persona, il suo volgersi a qualcosa di nuovo, la sua crescita, la sua capacità di ospitare l'altro: in sintesi, ciò che è "educazione". Si vuole qui alludere non certo ad una pedagogizzazione della letteratura, né ad un dissolvimento dell'educazione nell'estetico o nell'etico, bensì a un rimando reciproco nella costituzione di una sensibilità e di una responsabilità verso altri.

Caon e Spaliviero (2015) individuano tre fasi attraverso le quali si può articolare l'avvicinamento tra educazione letteraria e interculturale:

- 1) la letteratura spalanca nuovi mondi, sensibilizza lo studente alle altre culture e lingue; lo studente attraverso la lettura assume diversi punti di vista e scopre l'Altro che è diverso dal sé. Caon e Spaliviero spiegano come, nonostante l'opera letteraria sia un testo di finzione, ciò non significa che non abbia alcun legame con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni; e che proprio grazie al potere evocativo dell'immaginazione è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo. Posto di fronte al testo letterario, in questo immaginario incontro con l'altro, il lettore (studente) si esercita nell'applicazione delle abilità relazionali di osservazione (decentramento e straniamento) e di sospensione del giudizio, può assumere diversi punti vista, cercando anche di mettersi nei loro panni (empatia), riconoscendo al tempo stesso la propria diversità (exotopia), facendo esperienza di relativismo e negoziando i significati;
- 2) in questa fase lo studente, ormai in relazione con l'altro (immaginato), sviluppando/elaborando un proprio pensiero critico e divergente rispetto alla realtà letteraria con cui è entrato in contatto, assume la propria responsabilità di lettore e prende consapevolezza del suo cambiamento di percezione di realtà;
- 3) lo studente comprende non solo la complessità della realtà in cui vive, ma anche della propria dimensione e realtà individuale. La letteratura, infatti, come spiega

Santerini (2013, p. 9) ha un'importanza fondamentale nella nostra formazione, influenzando anche il nostro modo di vedere la realtà: “Molte parole, espressioni, gesti che abbiamo appreso nella vita, sin dall'infanzia e dalla scuola, sono mutuati dal repertorio letterario, specie se alto e profondo. [...] La narrazione [...] produce il primo tessuto simbolico del mondo circostante e ci fornisce modelli interpretativi fornendo materiale – ora nobile, ora di scarto – per la formazione della propria identità.”

In sintesi, in un'attività di conoscenza e scoperta del testo letterario in prospettiva interculturale, lo studente supera la distanza nei confronti dell'altro, prende coscienza di essere straniero in primis a sé stesso, arricchisce il proprio sguardo sulla realtà che lo circonda, elaborando un proprio pensiero critico e ha una maggiore consapevolezza della propria identità e del mondo in cui vive.

L'approccio che Caon e Spaliviero (2015) hanno adottato per un'educazione letteraria in chiave interculturale, e di riferimento per questo lavoro, è quello ermeneutico. L'approccio ermeneutico rappresenta l'ultima tappa evolutiva della didattica letteraria e si basa sulla centralità del lettore. Questo approccio, infatti, non solo rimarca l'importanza della contestualizzazione storica dell'opera letteraria, ma dà anche rilievo ai significati che l'opera può avere per il lettore: in altre parole l'approccio ermeneutico considera sia l'opera come immersa nel conteso storico in cui è stata scritta, ma allo stesso tempo come entità autonoma per i significati attuali che possono essere ricavati dal lettore attraverso il suo esercizio interpretativo. Lo studente instaura un rapporto dialogico con l'opera e, in un secondo momento, con l'intera classe. Non solo allo studente viene richiesta una padronanza della competenza letteraria, per poter analizzare e interpretare l'opera, ma anche la capacità di mettere in pratica le abilità relazionali sopraccitate in ambito interculturale. Seguendo dunque le fasi descritte sopra, lo studente, in prima battuta, avvia autonomamente una riflessione sui significati dell'opera esercitandosi nell'applicazione delle abilità relazionali nell'incontro con il testo letterario; successivamente condivide le proprie interpretazioni direttamente con la classe che, attraverso il confronto, stabilisce una propria morale responsabile e condivisa e attraverso quella giunge ad un'interpretazione condivisa dell'opera letteraria: “la definizione del significato dell'opera comporta anche un'autodefinizione dell'interprete e della comunità a cui egli partecipa”, difatti “ogni interprete letterariamente educato mira infatti a definire il

significato per noi di un'opera: non espone solo impressioni immediate e soggettive di lettura, ma cerca di mostrare il carattere universale del suo giudizio (Luperini, 2002 cit. in Caon Spaliviero, 2015 p.72). Ciò non esclude che debbano essere presi in considerazione punti di vista diversi nel corso dell'interpretazione, che devono essere accolti e compresi dalla classe. Così facendo, l'intera classe si esercita sulle abilità relazionali precedentemente elencate.

Sul piano operativo, dunque, questo metodo si traduce nell'esercizio della competenza interculturale e, di conseguenza, delle abilità relazionali attraverso la lettura e l'analisi di un testo letterario. Inoltre, aderisce al modello dell'Unità di Acquisizione proposto da Balboni (2014) che si rifà alle teorie della psicologia della Gestalt, secondo cui la percezione si articola nelle sequenze naturali di globalità, analisi, sintesi. Le attività didattiche da svolgere prima, durante e dopo la lettura sono organizzate rispettando questa successione. Nella prime fasi di globalità e analisi lo studente viene inizialmente motivato alla lettura e successivamente guidato nella comprensione globale e analitica del testo. Inoltre, in questa prima sezione si chiede agli studenti di individuare le abilità relazionali e i temi interculturali presenti nel testo. A seguire, nella fase di sintesi lo studente si esercita nell'applicazione delle abilità relazionali. A tal fine, gli si può proporre di narrare le stesse vicende che si svolgono nel brano proposto, ma con un cambio di prospettiva, vale a dire raccontandole dal punto di vista di un altro personaggio o ambientandole in un altro paese.

Dopo aver costruito la nostra riflessione dal punto di vista metodologico, un'altra questione legata all'insegnamento della letteratura in chiave interculturale è quella legata al contenuto, sempre consci del fatto che, per dirla con le parole di Fucecchi (1998, p.20), "creare uno scaffale di libri "colorati" può risolversi in un assortimento folcloristico di testi, se non è integrato con altre strategie interculturali". A riguardo Caon e Spaliviero (2015) propongono un allargamento del canone letterario. La definizione e la questione sul canone letterario è complessa, molti studiosi se ne sono occupati¹⁰, il processo stesso di canonizzazione delle opere letterarie non è trasparente e non è questa la sede indicata per affrontare la questione. Esistono, comunque, delle caratteristiche comuni alle opere del canone, che corrispondono alla necessità dell'autorità che le ha selezionate per costituirlo e ne rispecchiano l'identità, i valori e l'idea stessa della funzione della

¹⁰ Senza alcuna pretesa di esaustività, sulla questione del canone si vedano: R. Ceserani, *Appunti sul problema del canone*, «Allegoria», n. 29-30, 1998, p. 6; G. Ferroni, *Al di là del canone*, «Allegoria», n. 29-30, 1998, p. 82 e Romano Luperini, *La questione del canone e la storia letteraria come ricostruzione*, «Allegoria», n. 26, 1997

letteratura (Gusso, 2008). Alla luce di questa premessa, è evidente che il canone stesso non può essere considerato come una raccolta esaustiva e inclusiva, anzi pone certi limiti e questioni controverse. La proposta indicata dai due studiosi (Caon, Spaliviero, 2015, pp. 73-74) corrisponde alla conservazione delle opere del canone integrandolo con altre opere, sempre in un'ottica di didattica inclusiva; sarebbe meglio sostituire un canone chiuso, rigido, assoluto, univoco, immutabile con uno aperto, rinegoziabile e che consideri il gusto degli studenti. Le opere del canone stesso potrebbero essere rilette in chiave interculturale, evidenziandone la relatività: il canone non più presentato come un dato assoluto, ma interpretato e rivisto con una consapevolezza arricchita dalle abilità relazionali. Inoltre, questo canone nuovo dovrebbe differenziarsi da quello tradizionale anche nella composizione che potrebbe essere considerata come elastica e mutevole. Andando nello specifico, il canone potrebbe essere integrato da:

- a) opere del canone tradizionale che potrebbero essere lette in un'ottica interculturale. Una delle proposte avanzate da alcuni critici (Santerini, 2013, p.91) è avvicinarsi alle opere letterarie facendo parlare ciò che nell'opera è muto o mettendo in luce ciò che viene visto dal punto di vista ideologico. Inoltre, si possono osservare nelle opere del canone le contaminazioni e i prestiti culturali provenienti da altre culture, sottolineando che ogni crescita culturale è, in realtà, originata dal contatto con altre culture e dallo scambio con esse;
- b) opere di letterature straniera (europea o extraeuropea) analizzate nei temi con un approccio interculturale. Si dà qui la necessità di dare voce e ascolto a tutti, ma non in un'ottica multiculturalista come esaltazione della diversità, bensì interculturale, ovvero nella coscienza della relazione con gli altri e con un tutto, più ampio del proprio ambito (Santerini 2013, p.98).
- c) opere appartenenti alla letteratura di immigrazione: opere scritte da autori di origine migrante, in cui molto spesso vengono trattati

temi interculturali come la discriminazione, il razzismo, il pregiudizio, lo stereotipo;

- d) opere appartenenti alla paraletteratura (fumetti, graphic novel, gialli, horror, romanzi rosa, etc.), avvicinandosi così ai gusti dello studente.

Questo elenco potrebbe essere integrato con le opere audiovisive e multimediali delle canzoni e dei film. Il mezzo della letteratura, infatti, è cambiato: non è solo la lingua, ma anche la sua unione con altri mezzi, quelli visivi e musicali (Balboni, 2006, p. 13). Sono molte, infatti, le trasposizioni di racconti o romanzi in film (anche viceversa) o canzoni d'autore che trattano temi letterari o si rifanno a opere letterarie. In un quadro culturale in cui la parola scritta non è più considerata il canale privilegiato, ma sono altre le forme espressive e di esperienza estetica basate perlopiù sull'immagine, la musica e sulla commistione di due o più linguaggi, è necessario, allo scopo di stimolare e motivare lo studente nello studio della letteratura, allargare i contenuti dell'insegnamento letterario a tali opere.

2.3 Il genere giallo nell'educazione interculturale in un contesto di glottodidattica

In questa sezione si intendono dimostrare le potenzialità del romanzo giallo nell'educazione letteraria e interculturale nel contesto della lezione di lingua. Per fare ciò, in primo luogo, verrà fornita una definizione di giallo e una breve sintesi delle varie tipologie di poliziesco. Saranno brevemente presentati attraverso un excursus storico-letterario gli esordi e l'evoluzione del genere giallo da una prospettiva generale in Italia e in Russia. In ultima battuta si cercherà di dimostrare le potenzialità dell'uso del genere giallo nell'educazione letteraria nella prospettiva interculturale.

2.3.1 Per una definizione di giallo

Definire cosa sia e quali siano le caratteristiche di un romanzo giallo oggi è un'opera assai ardua. I termini legati a questo genere di narrativa sono innumerevoli: giallo, poliziesco, noir, hard-boiled o giallo d'azione, e così via. Altrettanto innumerevoli sono le definizioni attribuite ai sottogeneri: noir mediterraneo, giallo legale (legal thriller), giallo storico, femicrime ecc. Se agli albori il romanzo giallo si presenta con una struttura fissa, nel corso della sua evoluzione questo tratto così caratteristico non è stato più così determinante nell'attribuire la definizione di poliziesco. Gli studiosi (Reuter 1998; Benvenuti, Rizzoni 1979), comunque, concordano nel far risalire le origini del genere giallo al 1841, anno in cui viene pubblicato *Gli assassini della Rue Morgue* dallo scrittore Edgar Allan Poe sul "The Graham's Lady and Gentleman's Magazine". Nel racconto sono presenti tutti gli elementi che sono alla base del genere giallo: la figura dell'investigatore, Auguste Dupin, grande ragionatore; il mistero della camera chiusa, il problema che può essere risolto solo attraverso il ragionamento induttivo; l'arresto di un innocente; la soluzione che, alla fine, è assolutamente imprevedibile. Dagli Stati Uniti il romanzo poliziesco, poi, trova terreno fertile a Parigi, terreno preparato anche dall'invenzione del *feuilleton* (Reuter, 1998, p.11; Benvenuti, Rizzoni, 1979, p.20), una sezione del giornale che ospitava romanzi pubblicati a puntate (romanzi d'appendice), caratterizzati da colpi di scena, intrighi, fughe, uccisioni, vendette, tutti elementi usati proprio allo scopo di tenere alta l'attenzione del lettore. A Parigi Emile Gaboriau con la pubblicazione de *L'Affaire Lerouge* (1863) introduce il genere poliziesco (romance policier) in Francia facendo convergere, difatti, la letteratura poliziesca con il *feuilleton*. Lo scrittore francese crea un tipo di narrazione diversa da quella del *detective novel*: l'investigatore Lecoq, a differenza di Dupin, preferisce l'indagine al ragionamento, segue una pista e, grazie alla sua fine intelligenza analitica e la sua conoscenza dettagliata e concreta delle procedure di polizia (Lecoq è un esponente delle forze di polizia), cerca e analizza i moventi per cui è stato commesso il delitto e lo risolve. Gaboriau e Poe hanno avuto l'intuizione di creare i due personaggi chiave del romanzo giallo, il commissario di polizia e il detective dilettante.

Questo genere diviene presto popolare in Inghilterra dove la strada viene spianata dalla presenza del romanzo gotico o "nero". È proprio in Regno Unito che il genere si arricchisce e fiorisce grazie al contributo di scrittori come Arthur Conan Doyle e Agatha

Christie che daranno vita a celebri investigatori, rispettivamente Sherlock Holmes (1887) per il primo e Hercule Poirot (1920) e Miss Marple (1930) per la seconda. Conan Doyle farà del ragionamento deduttivo il cavallo di battaglia del suo personaggio, facendo della criminologia una scienza esatta: la scienza della deduzione. A proposito di Sherlock Home si scrive: “non è solo una creatura di Conan Doyle, ma anche un figlio del Positivismo imperante nella seconda metà del XIX secolo. Il suo metodo scientifico non è altro che il metodo positivista basato sulla raccolta sistematica e sulla classificazione dei dati, che pensatori e ricercatori come Auguste Comte, Stuart Mill, Herbert Spencer e Charles Darwin applicano a tutti i campi dello scibile umano. Il romanzo poliziesco alla Conan Doyle può essere considerato come una delle espressioni minori del Positivismo in campo letterario (Benvenuti, Rizzoni 1979, p.35)”. Se Conan Doyle pone tutta la fiducia nella scienza, nel progresso e nella ragione, Agatha Christie con i suoi investigatori introduce tratti psicologici nel romanzo poliziesco.

Come si evince da questa breve storia della sua genesi, il romanzo giallo¹¹ non si definisce per la trama, piuttosto tratto caratteristico è l'elemento strutturale¹². In genere, il romanzo giallo si basa su due elementi (Reuter, 1998, p.13): in primo luogo, si focalizza su un delitto; in secondo luogo, sull'indagine “per sapere chi ha commesso il delitto (romanzo-enigma), prevalere su chi lo commette (noir), evitarlo (romanzo di suspense)”. Per rispondere, quindi, alla domanda su cosa sia un romanzo giallo potremmo affermare che si tratta del racconto di un delitto o di un probabile delitto e delle indagini che un investigatore compie per risolvere l'enigma, il mistero fino alla sua soluzione o scoperta (Petronio, 2000, p.73). Peyronie (1988, p.129, cit. in Reuter, 1997, p.21) afferma “Nel romanzo poliziesco a enigma, si passa dall'enigma alla soluzione per mezzo d'indagine”. È una definizione, tuttavia, limitata al giallo classico, termine con il quale in questo lavoro si indica il romanzo-enigma. Sono due, quindi, le storie che vengono sviluppate nel romanzo-enigma: quella del delitto e quella dell'indagine. La storia del delitto, in genere, non è presente nel racconto; infatti, è necessario passare per la seconda storia, quella

¹¹ Da qui in poi romanzo giallo e poliziesco verranno usati come sinonimi.

¹² A tal proposito scrive Brecht (cit. in Benvenuti, Rizzoni, 1979, p.130) “Un buono scrittore di romanzi polizieschi non sprecherà molto del suo talento o non si spremerà le meningi per inventare nuovi caratteri o scavare nuovi moventi. Non è questo che conta. Chi, constatando che il dieci per cento di tutti i delitti ha luogo in una canonica, esclama “Sempre la stessa storia!”, vuol dire che di romanzi polizieschi non ne capisce niente. Tanto varrebbe che a teatro esclamasse “Sempre la stessa storia!” appena si alza il sipario. L'originalità non sta in questo. Anzi è proprio la circostanza che la variazione di elementi più o meno fissi costituisce una delle caratteristiche fondamentali dei romanzi polizieschi a conferire livello estetico a tutto il genere.”

dell'indagine, per ricostruirla. L'indagine è al centro dell'azione e il lettore è chiamato a seguire i ragionamenti di chi indaga fino anche a mettersi in concorrenza con quest'ultimo. Il romanzo è costruito seguendo delle domande precise: chi è l'assassino (whodunit)? perché? come? come scoprirlo? Le risposte vengono fornite durante il racconto seguendo delle regole precise (come quelle presentate da S.S. Van Dine) che riflettono un ragionamento di tipo deduttivo.

Scrive Raffaella Petrilli (2004, p.7):

Il giallo è la metafora del percorso con il quale si dirada l'oscurità, si schiarisce l'ignoto, si afferra il senso di ciò che è accaduto o accade e che si manifesta agli occhi dello spettatore grazie a un insieme di segnali. Il detective impersona l'essere umano impegnato nel tentativo di conoscere il mondo che lo circonda e che in questo impegno utilizza, produce o interpreta i segni.

Una delle caratteristiche più specifiche del romanzo giallo è data dal ruolo del lettore che da passivo diventa attivo, diventando quasi un assistente dell'investigatore con il quale entra in competizione. Yves Reuter scrive, infatti, a proposito del romanzo poliziesco: "Il romanzo-enigma si basa su un gioco intellettuale (postulato) tra autore e lettore, rappresentato dal confronto intellettuale (e non fisico) tra investigatore e criminale. Questa autonomia di interpretazione nelle indagini, in realtà, è solo apparente, poiché questa libertà si scontra con le costrizioni formali del genere a livello di soluzione inattesa. Nel romanzo giallo vengono forniti al lettore prove e indizi che, poi, si rivelano fittizi proprio ai fini dello svelamento ultimo.

2.3.2 I generi del giallo

Seguendo la divisione operata da Reuter (1998) si terranno in considerazione tre tipologie di giallo (il romanzo-enigma, il romanzo noir, il romanzo di suspense) consci del fatto che questo elenco non possa essere esaustivo visto la grande varietà di sottogeneri che sono nati nel corso del tempo, in particolare negli ultimi decenni. Il romanzo-enigma coincide con la definizione di giallo classico finora descritta. Nei paragrafi seguenti ci

limiteremo a delineare brevemente le caratteristiche essenziali del romanzo *noir* e del romanzo di *suspence*.

Il romanzo “noir”

È un genere che si è sviluppato negli Stati Uniti alla fine degli anni Venti e che annovera tra i suoi principali autori Dashiell Hammet e Raymond Chandler. Il romanzo *noir* (Reuter, 1998, pp.39-40) rispetto al giallo canonico ha una struttura più duttile, non c'è più mistero, neanche un enigma da risolvere; si caratterizza, al contrario, da un compromesso tra la storia del delitto e quella dell'indagine. Rispetto al romanzo-enigma, in cui a partire da un'evidenza (un cadavere e qualche indizio) si risolve il mistero (le indagini e la ricerca del colpevole e delle ragioni che lo hanno spinto a commettere l'assassinio), nel romanzo *noir* si crea un procedimento inverso che va dalla causa all'effetto: in un primo momento vengono forniti degli elementi iniziali (dei delinquenti che preparano un colpo) e l'interesse del lettore viene mantenuto vivo dall'attesa di ciò che può accadere. A dimostrazione di ciò, spesso nel romanzo *noir* i fatti vengono narrati dal punto di vista del criminale, di chi commette il crimine o il reato. Il lettore non è più spinto dalla “curiosità” di scovare il colpevole, bensì dalla suspense in quanto “il suo interesse è sostenuto dall'attesa di ciò che avverrà, cioè gli effetti (cadaveri, delitti, baruffe)” (Todorov, 1977, p-13, cit. in Reuter,1998, p.39). Questo tipo di interesse non è presente nel romanzo giallo classico poiché i personaggi principali (il detective, il suo assistente e il narratore) rimangono comunque estranei ai fatti accaduti e la loro incolumità è garantita. Nel romanzo *noir* la situazione è capovolta: tutto è possibile, il detective (se è presente) rischia l'incolumità. Un'altra componente significativa del “romanzo nero” è data dal fatto che il racconto dell'assassinio e quello dell'indagine possono anche realizzarsi insieme, contrariamente a quanto accadeva nel romanzo giallo classico, arrivando addirittura ad eliminare le indagini per dedicarsi completamente al delitto di cui si può verificare anche la preparazione. Se il romanzo-enigma è centrato sul gioco cognitivo dell'investigatore, nel *noir* si dà spazio all'emozione e all'identificazione. Tutto l'apparato narrativo si baserà, poi, sull'imbroglio che si tenterà di risolvere, senza però il ricorso al ragionamento, alla cieca. In questo tipo di romanzo il lettore ne sa quanto l'investigatore (sempre se è presente). Le informazioni condivise con il lettore non sono

tanto al fine della risoluzione del caso, quanto alla sua drammatizzazione. Spesso il noir è un romanzo realistico con una certa capacità di critica sociale. Sono presenti principalmente due forme narrative: nella prima la storia viene narrata attraverso gli occhi del protagonista, che può essere l'investigatore, il criminale o la vittima, oppure attraverso la prospettiva di più personaggi. La narrazione, quindi, può presentarsi sia come eterodiegetica che omodiegetica e la prospettiva potrebbe essere interna. Nella seconda forma narrativa gli eventi sono raccontati da un narratore nascosto o neutro che, quindi, racconta i fatti da una prospettiva esterna. A differenza del giallo classico il *noir* si contraddistingue per il numero di tematiche presenti che costituiscono le sue fondamenta. A riguardo Todorov (1987, p.14, cit. in Reuter p.43) afferma che "Il romanzo noir moderno si è costituito non già attorno a un procedimento di presentazione ma attorno all'ambiente rappresentato, attorno ai personaggi e atteggiamenti particolari; in altre parole, la sua caratteristica costitutiva è tematica". Caratteri salienti di questa tipologia di giallo sono l'azione e la violenza. Le vicende narrate sono frequentemente storie di criminali, gangsters, storie di vita, spesso biografie, risse, delitti, storie di mafie.

Il romanzo di "suspense"

Questo genere di romanzo poliziesco si sviluppa tra le due Guerre negli Stati Uniti quando cresce l'interesse per la psicologia, lo studio della vittima e per le emozioni che un racconto può provocare nel lettore (Reuter, 1998, p.107). William Irish (1903-1968) è considerato uno dei padri fondatori di questo genere, i suoi romanzi sono dei classici e hanno ispirato film di molti registi, tra cui possiamo citare Hitchcock e Truffaut. Altri autori che hanno fatto la fortuna del genere sono Patricia Highsmith (1921-1995) e Robert Bloch (1917-1994). Nel romanzo di *suspence*, a differenza del romanzo giallo classico, il delitto è sospeso, c'è la minaccia, tuttavia, che possa accadere in un futuro prossimo. In questo genere si possono rintracciare dei principi comuni alla maggior parte dei romanzi: 1) un pericolo minaccia un personaggio con il quale il lettore si identifica; 2) la minaccia è vicina, potrebbe accadere in un futuro prossimo e diviene presto nota; 3) il lettore, spesso, ne sa più di tutti (Reuter, 1998, p.58). Da questa essenziale premessa sul romanzo di *suspence* si può ben presto capire che qui l'enigma è del tutto secondario, centrale invece è la storia del delitto che viene sviluppata in maggior misura e rimane

sospesa nella maggior parte della narrazione. L'autore fa leva sulle emozioni che possono sorgere nel lettore che vengono portate all'esasperazione attraverso l'identificazione con la vittima. Di conseguenza, tratto saliente del romanzo di *suspense* è la tensione legata all'incertezza e alla possibilità dell'avvento della disgrazia. Il narratore, spesso, è onnisciente, conosce tutti i personaggi, quello che provano e pensano e questo gli consente di poter passare da un luogo all'altro da un momento all'altro senza alcun limite, rendendo così il racconto, spesso, molto frammentato. Questa frammentazione è anche il risultato di un cambio frequente di prospettiva che permette al lettore di condividere più punti di vista (quello della vittima, del criminale, dei testimoni).

2.3.3 Breve storia del genere giallo in Italia e in Russia

Il giallo in Italia

In Italia si è scelto di dare a questo genere specifico una tinta tutta particolare: il giallo. Il colore fu selezionato per la copertina della prima e più nota collana italiana specializzata del genere, "Il Giallo Mondadori", nel 1929, data convenzionale a cui si fa risalire la nascita del giallo in Italia. Il termine "Giallo", così, è entrato di diritto nella lingua italiana e ha escluso qualsiasi possibilità di introdurre le espressioni anglosassoni più diffuse (crime story, detective novel, thriller). A dimostrazione del successo del termine è necessario sottolineare che "giallo" viene spesso usato nel linguaggio quotidiano per definire un fatto di cronaca a sfondo delittuoso e avvolto nel mistero ("il giallo della fonderia", "il giallo sulla scomparsa di"), cosa che non si è verificata in nessun'altra lingua del mondo.

La nuova collana Mondadori fu inaugurata con la pubblicazione di tre romanzi: *Il club dei suicidi* di Robert Stevenson, *Il mistero delle due cugine* di Anna Katherine Green (prima donna a scrivere romanzi gialli), *La strana morte del signor Benson* di S.S. Van Dine. Due anni dopo, nel 1931, compariranno nella collana dei gialli Mondadori i primi autori italiani, tra questi si possono ricordare Magda Cocchia Adami (la prima donna del giallo italiano), Alessandro Varaldo, Augusto De Angelis, Giorgio Scerbanenco e Serra & Radelli. Negli anni successivi durante la dittatura fascista la censura interviene anche

sulla stesura dei romanzi gialli. D'altronde, non si poteva permettere che si raccontassero storie di delitti ed intrighi in un regime in cui vigevano ordine e disciplina (Crovi, 2020, p. 68). Nel 1937 il Ministero della cultura popolare dà delle indicazioni precise agli scrittori del mistero: l'assassinio deve essere assolutamente italiano e non può sfuggire alla giustizia. In questo clima intimidatorio gli autori di giallo cominciano a privilegiare ambientazioni estere: a Boston, per esempio, sono ambientati i polizieschi di Scerbanenco con protagonista Arthur Jelling, archivista della direzione generale della polizia. Nel 1941 sempre ad opera della censura fascista la collana Mondadori venne chiusa per poi riaprire alla fine della guerra, nel 1946. Dal dopoguerra in poi, è il 1966 la data in cui il romanzo giallo italiano esce dall'ambiguità che lo aveva caratterizzato (poiché spesso si presentava come una mescolanza di più generi) per affermare la sua autonomia (Carlioni, 1994, p. 15). È nel 1966, anno della pubblicazione del romanzo *Venere privata*, che Giorgio Scerbanenco dà avvio ad una fase nuova nella sua produzione conferendo alle sue storie una nuova ambientazione: Milano. Scrive a proposito Luca Crovi (2020, p.125-127):

[...] questa serie di romanzi ha lasciato un segno indelebile nel panorama nazionale e ha donato definitiva dignità e spessore letterario alle storie poliziesche e a quelle noir (in particolare) d'ambientazione italiana. [...] La creazione di un eroe come Duca indirizzerà i nostri futuri scrittori nella ricerca e nella strutturazione di personaggi nuovi che non siano costruiti e delineati secondo modelli esteri, ma che possiedano una realistica identità tricolore; inoltre, la caratterizzazione milanese delle avventure di Lamberti porterà alla scoperta e alla focalizzazione di nuove città del delitto, dislocate in lungo e in largo per la nostra penisola e idonee per i nostri romanzi di genere: Milano, Torino, Bologna, Napoli ecc. città molto diverse fra di loro che presentano forti caratteri regionali e che non possono che essere abitate da criminali e poliziotti con l'identità delle diverse Italia.

Ecco, dunque, che gli autori a venire conquistano nuove città e regioni alla geografia del romanzo poliziesco italiano. Tra gli anni Sessanta e Settanta inizia una nuova produzione di giallisti presenti in tutta la penisola italiana. Ritroviamo ancora Milano nei romanzi di Andrea G. Pinketts e della Scuola dei Duri con Andrea Carlo Cappi e Raoul Montanari negli anni '90. Il romanzo giallo approda anche a Torino nel 1972 con *La donna della domenica* di Franco Lucentini e Carlo Fruttero che danno un'altra svolta al giallo in Italia:

con loro nasce il giallo di costume o “giallo brillante” per usare le parole degli stessi autori (Carloni, 1994, p. 80), in cui vengono descritti gli ambienti sociali (quelli della Torino industrializzata e borghese) e i loro protagonisti. Nel 1974, poi, viene pubblicato il primo romanzo della serie di Antonio Sarti con il quale Lorenzo Macchiavelli ci racconterà tre lustri di vita della città bolognese. Scrive Carloni (1994, p.97) a proposito della produzione dello scrittore bolognese “Ogni variazione nel tessuto urbano bolognese viene registrata puntualmente, non di rado con punte di polemica asprezza che non salvano neanche i decantati amministratori di capoluogo”. A Napoli sono ambientate le storie scritte da Attilio Veraldi, il quale partendo dalla lezione dei più grandi maestri della narrativa d’azione e in particolare dell’hard boiled school cercherà di darne una dimensione originale del tutto partenopea: con il suo investigatore Alessandro Iovine presenta una versione napoletana del detective privato di estrazione statunitense. È doveroso, poi, concludere questa carrellata di autori con il nome di Leonardo Sciascia: le indagini sulla sua terra sono partite nel 1961 con il suo romanzo più noto, “Il giorno della civetta”, a cui farà seguito “A ciascuno il suo” e tutta una serie di gialli-inchiesta negli anni Settanta.

Agli inizi degli anni Ottanta il giallo italiano classico modellato sui romanzi di Scerbanenco attraversa una fase di crisi che non decreterà la scomparsa del genere poliziesco in Italia, bensì una sua metamorfosi (Carloni, 1994, p.104). Anche se alcuni autori, in realtà, continuano a scrivere romanzi gialli nella forma più canonica, Materazzo, Olivieri, Macchiavelli e Secchi per citare alcuni nomi. È altresì vero che il giallo comincia a contaminarsi e ad allargare le proprie frontiere ad altri generi. Nel corso degli anni Ottanta molti autori si cimenteranno nella stesura di romanzi gialli storici, primo fra tutti Umberto Eco con il suo “Il nome della rosa” (1980). Corrado Augias nel 1981 pubblica una trilogia in cui indagine, ristrutturazione storica e la stagione della primavera sono i principali protagonisti. Questo sottogenere sarà poi ripreso negli anni Novanta da un importante giallista italiano: all’ombra del regime fascista si muovono cinque personaggi che hanno preso vita dalla penna di Carlo Lucarelli (il commissario De Luca, l’ispettore Marino, il doppiogiochista Filippo Stella, il Capitano degli Innocenti e un semplice commissario “senza nome”).

Negli anni Ottanta, inoltre, il giallo prende un'altra via di fuga in direzione della spy-story, del thriller (Carloni, 1994) e della mafia story. Diego Zandel riprende alcune tematiche che erano già state trattate da alcuni autori (come Veraldi) nel suo “Massacro

per un presidente”. Il tema principale del romanzo è quello scottante del terrorismo italiano visto dal punto di vista di un profugo giuliano-dalmata a Roma. Felisatti & Andre Santini scrivono negli stessi anni dei romanzi che hanno come sfondo l’ambiente dei servizi segreti italiani. Enzo Russo nel 1988 dà vita ad un filone che può essere ricondotto al genere più ampio del “romanzo di mafia”.

È, comunque, nella seconda metà degli anni Ottanta e agli inizi degli anni Novanta che il giallo italiano rifiorisce per ottenere un grande successo tra i lettori italiani e internazionali. A Bologna nel 1990 viene fondato il Gruppo 13, un gruppo di scrittori che avevano in comune la passione per il poliziesco e che hanno dato un grande contributo al genere: Carlo Lucarelli, Marcello Fois, Danila Comastri Montanari, Pino Canucci e tanti altri. Nello stesso periodo, poi, in Sicilia otteneva un grande successo lo scrittore italiano Andrea Camilleri, maestro indiscusso di quegli anni con il suo commissario Salvo Montalbano. Il primo romanzo a lui dedicato è “La forma dell’acqua” pubblicato nel 1994 da Sellerio editore a Palermo. Si apre, quindi, in quegli anni una nuova stagione per il giallo che vede come protagonisti molti scrittori che scriveranno non solo gialli nel senso canonico del termine, ma noir, legal thriller, romanzi di suspense: Massimo Carlotto, Alessandro Perissinotto, Laura Grimaldi, Giancarlo De Cataldo, Giancarlo Carofiglio per citarne alcuni.

Il giallo in Russia

In Russia si ritiene che nel diciannovesimo secolo non ci siano stati rappresentanti del giallo come in Francia e Stati Uniti; tuttavia, molte caratteristiche del giallo erano presenti in alcuni romanzi psicologici. Dostoevskij è considerato uno dei precursori del giallo in Russia, in particolare il suo romanzo “Delitto e Castigo”: c’è un crimine commesso, un eroe criminale, un investigatore e un’indagine. Due, tuttavia, sono gli elementi che distinguono il romanzo di Dostoevskij dal poliziesco classico: in primo luogo il criminale è noto fin dall’inizio (secondo il canone del genere giallo l’assassino viene scoperto alla fine dell’indagine); il racconto, poi, è centrato a svelare la psicologia e le riflessioni di colui che ha commesso l’omicidio (mentre nel giallo al centro della narrazione sono i processi mentali dell’investigatore).

Inoltre, uno dei maggiori studiosi del giallo in Russia, Bannikov (2006), basandosi sul parere dell'autorevole ricercatore di gialli J. Simons, ha dimostrato come in realtà il racconto di Chechov *Un Dramma a Caccia* non solo sia un esempio brillante di poliziesco, persino innovativo del genere poiché la narrazione è condotta dal punto di vista del criminale, caratteristica narrativa che poi si ritroverà nel 1926 in un romanzo di Agatha Christie *L'omicidio di Roger Ecroyd*. È importante notare come, comunque, negli ultimi decenni dell'Ottocento compaiono in Russia molte traduzioni di romanzi stranieri e tentativi di imitazione. Rimarranno, tuttavia, tentativi con elementi che si possono ricondurre al genere poliziesco (crimine, atmosfere del mistero). Alcuni esempi di questi romanzi che vengono definiti "criminali" sono *La via del crimine* di N. N. Alekseev (1897), *325.000 rubli* di A. D. Apraksin (1898), *L'assassinio* di P. A. Salmanov (1877).

Neanche quando negli anni Venti del ventesimo secolo diminuisce la distanza tra letteratura di massa e letteratura di élite possiamo propriamente parlare di un ingresso a pieno titolo del genere poliziesco. A causa delle ben note ragioni ideologiche del genere detective, percepito come un fenomeno puramente "occidentale", "borghese", il giallo è rimasto alla periferia del processo letterario, suscitando comunque un interesse costante nella letteratura di massa. Come sottolinea Nikolaev (2003, p.172) "nell'Unione Sovietica inizialmente il genere poliziesco praticamente non si è sviluppato: dal punto di vista dominante il conflitto morale appare come una continuazione del conflitto di classe"¹³. Nei romanzi degli anni Venti i cui compaiono elementi polizieschi un elemento fondamentale è il "conflitto tra il bene e il male" incasellato all'interno del conflitto sociale e antisociale (Nikolaev, 2003, p.60).

Negli anni Quaranta compaiono dei romanzi che non si possono definire gialli in senso stretto, bensì romanzi d'avventura. Successivamente, però, gli anni Cinquanta e Sessanta sono segnati da una produzione di numerosi romanzi, racconti e storie al centro dei quali vi sono intrighi polizieschi. Il ciclo *Note di un investigatore* (1938) e la trilogia sulla Seconda Guerra Mondiale intitolata *Mistero di guerra* (1943-1945) di L. R. Sheinin ne sono un esempio. L.S. Ovalov scrisse a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta alcuni romanzi polizieschi: il ciclo di romanzi e racconti *Le avventure del sindaco Pronin* (1957), *Un bouquet di rose scarlatte* (1957), *Il bottone di rame* (1958). Come per i romanzi d'avventura degli anni Quaranta, in questi anni ('50, '60, '70) alcuni elementi

¹³ Traduzione mia

del genere giallo si possono rintracciare nella produzione dei cosiddetti scrittori “campagnoli” (*Pisateli derevenšiki*) degli anni Cinquanta e Sessanta: sullo sfondo della vita di campagna avvengono dei crimini che devono essere risolti. Il ciclo di racconti *Derevenskij detektiv* (1967-1968) (l’investigatore del villaggio) in cui l’investigatore-poliziotto Fedor Aniskin indaga in un villaggio, un ambiente di campagna con i suoi personaggi colorati e caratterizzato dall’evidente scomparsa delle tradizioni contadine.

Negli anni Settanta e Ottanta viene mantenuta nella letteratura poliziesca la stessa impostazione ideologica ponendo al centro il conflitto sociale nonché il confronto tra i due modelli sociali antagonisti: da una parte quello socialista dell’Unione sovietica e dall’altra quello borghese degli Stati Uniti. Questo si è realizzato perlopiù nella produzione di romanzi gialli politici e di spionaggio. Non si può non menzionare l’opera dei fratelli A. e G. Vainer, il cui primo romanzo poliziesco (*Un orologio per il Signor Kelly*) fu scritto già nel 1967, tuttavia il periodo di massimo splendore dell’opera dei due fratelli si avrà successivamente con la pubblicazione dei romanzi *Visita al Minotauro* (1972) e *Corsa in verticale* (1974) uniti dalla figura dell’investigatore Stas Tichonov e allievo di un altro eroe dei fratelli Vainer, Sharpov dal romanzo *L’era della misericordia* del 1976.

A partire dalla metà degli anni Ottanta fino ai giorni nostri comincia una nuova stagione nel poliziesco russo. In questo periodo entrano a pieno titolo dei temi che prima non venivano trattati, come per esempio la lotta alla corruzione e la criminalità organizzata. Nei romanzi polizieschi degli anni Ottanta spesso vengono sintetizzate le caratteristiche del giallo canonico con quelle del romanzo a sfondo politico e di azione. In questi romanzi viene preservato il modello del giallo classico (l’assassinio e le indagini su chi, come, quando l’abbia commesso), ma spesso il finale tradizionale con l’individuazione del criminale e con la sua conseguente punizione è assente. Uno dei personaggi più rappresentativi di questa fase è quello del colonello Gurov a cui l’autore Nikolaj Leonov ha dedicato un intero ciclo di romanzi: tra i tanti citiamo *Il lancio del cobra*, *Sciacalli*, *Trappola*, ecc.). Nelle sue storie per trovare e catturare il criminale il colonello Gurov non solo ricorre alle sue capacità analitiche e deduttive, ma spesso anche alla forza fisica. Tra i nemici del personaggio, poi, spesso non vi sono rappresentanti della criminalità organizzata, ma ufficiali dell’FSB o funzionari corrotti. Negli anni Novanta, quindi, la spaccatura con la tradizione del giallo sovietico è sempre più evidente. Si guarda molto ai modelli occidentali e seguendo il successo editoriale di un romanzo e le strategie di

mercato, il romanzo poliziesco comincia ad essere seriale. Inoltre, anche gli eroi cambiano: non si trovano più solo uomini appartenenti alle forze dell'ordine, ma anche agenti dei servizi segreti, giornalisti, storici. Seguendo i successi commerciali, i confini tra i generi (in particolare a cavallo tra anni Novanta e Duemila) non sono più labili: il genere poliziesco frequentemente viene contaminato da altri generi come il fantasy, il thriller, il rosa, il romanzo storico. Tra i maggiori scrittori dell'epoca contemporanea di gialli polizieschi sicuramente troviamo Aleksandra Marinina, Boris Akunin, Polina Dashkova, Tatiana Ustinova.

2.3.4 Le potenzialità del genere giallo nell'educazione letteraria e nell'educazione interculturale

Il piacere della lettura

Il vero motore che muove e tiene vivo e costante l'impegno dello studente è la motivazione. Ogni studente, quindi, ripone nello studio delle motivazioni personali che influenzano il processo di apprendimento. Secondo il modello di Balboni (2002) tre sono le cause che governano l'agire umano: il dovere, il bisogno e il piacere. Il primo è una costante nel mondo della didattica tradizionale, ma, come spiega lo studioso, non porta acquisizione poiché inserisce un filtro affettivo che fa registrare le informazioni nella memoria a breve termine e, quindi, genera apprendimento. Se l'apprendimento fosse motivato unicamente dal bisogno, allora potrebbero presentarsi due limiti: il bisogno dev'essere sempre percepito e funziona fino alla sua soddisfazione. Il piacere, invece, genera acquisizione poiché coinvolge entrambi gli emisferi del cervello. Oltre al piacere egodinamico legato all'autorealizzazione e al soddisfacimento di un proprio bisogno personale, lo studente può ricavare piacere anche nelle attività di apprendimento se sostenuto dall'insegnante. Il cervello, infatti, seleziona le informazioni sulla base di cinque motivazioni: la novità (proporre qualcosa di insolito, di imprevisto), l'attrattiva (l'attrattiva dello stimolo, la bellezza, la scelta dello stimolo che può assecondare il gusto dello studente); la funzionalità (l'attività didattica deve soddisfare il bisogno dello studente); la realizzabilità (il compito deve essere alla portata dello studente, non troppo

difficile, né viceversa troppo semplice); sicurezza psicologica e sociale (l'autostima dello studente e la sua immagine sociale non devono essere messe a rischio). Nel proporre un'attività didattica l'insegnante deve tenere presente questi fattori che possono determinare il successo o il fallimento nel processo di apprendimento. Un allievo "motivato" si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e s'impegna in un determinato percorso didattico con costanza e persistenza per conseguire un obiettivo. Non c'è, però, acquisizione, se nel percorso lo studente non prova il piacere di apprendere. Tra le potenzialità che il genere giallo presenta spontaneamente vi è la sua forte componente motivazionale intrinseca (quando lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare). Una persona legge un romanzo e un racconto giallo per piacere e per interesse che sono molli fondamentali per "muovere" lo studente verso obiettivi di apprendimento. Il giallo può eliminare lo scarto tra dovere e piacere, favorendo il riavvicinamento tra letteratura "ufficiale" e la letteratura "non ufficiale". A tal proposito sostiene Armellini (1989, p.111-112 cit. in Caon, Spaliviero, 2015, p.88) "così ritoccato [...] il canone si presenta come uno strumento necessario per il confronto tra il gusto "legittimo", rappresentato dal patrimonio letterario, e quello "illegittimo" delle masse giovanili, assuefatte ai valori e ai modelli introdotti dalla produzione di massa". Il giallo è un genere che negli ultimi anni ha riscosso molto interesse e successo tra i lettori. Lo dimostrano le indagini di mercato pubblicate dall'AIE in collaborazione con NielsenIQ¹⁴. Nella classifica dei libri più venduti nel 2021 nelle prime dieci posizioni compaiono ben due romanzi gialli (*La disciplina di Penelope* di Giancarlo Carofiglio e *Vecchie Conoscenze* di Antonio Manzini) a testimoniare l'interesse dei lettori italiani per il genere. Molte, poi, sono le iniziative culturali in tutta Italia (da Messina a Mantova, da Treviso a Pistoia) riguardanti il giallo: festival sul giallo, concorsi e premi letterari (tra i più noti il premio Scerbanenco), ecc. Sono frequenti, poi, le proposte commerciali di alcune delle maggiori testate quotidiane che offrono ai loro lettori collane di romanzi gialli¹⁵. Per non parlare del successo televisivo di alcune serie tv poliziesche tratte, tra l'altro, dai romanzi di alcuni tra i più famosi giallisti italiani (Camilleri e Manzini per citarne due). Il successo recente

¹⁴ <https://www.rainews.it/articoli/2021/12/La-classifica-dei-libri-piu-venduti-nel-2021-9e34a565-2b74-479b-b319-d9bcc8d80f3c.html>

¹⁵ La Stampa nel 2020 regalava ogni fine settimana ai suoi lettori due libri scritti da giallisti italiani. Nel 2021 La Repubblica proponeva una collana di gialli intitolata "I grandi investigatori" che comprendeva sia scrittori stranieri che italiani.

del romanzo poliziesco, comunque, è il frutto di un lavoro avviato precedentemente. Covi (2002, p.17) afferma:

I tanto celebrati e fortunati (sia editorialmente che contenutisticamente parlando) anni Novanta del giallo italiano non sono dunque stati la punta di un iceberg costruitosi nel tempo, grazie a forti nevicate e glaciazioni. I successi in libreria degli anni Novanta non sarebbero esistiti se negli anni precedenti un pool di autori di serie A non avessero percorso il sentiero della narrativa di genere con passione, coraggio e intelletto.

Anche in Russia il successo del genere giallo è evidente. Anche qui nella classifica dei primi otto libri più venduti compare un romanzo di Aleksandra Marinina, una delle maggiori scrittrici di giallo.

L'allargamento del canone alla paraletteratura

Come già anticipato nel primo capitolo nell'ambito dell'educazione letteraria in ottica interculturale è auspicabile un allargamento del canone anche verso le opere di paraletteratura. Inizialmente definita letteratura marginale, successivamente letteratura di massa poiché comprende generi letterari di consumo, la paraletteratura, secondo le parole di Petronio (1979, LXXXIV-LXXXVI, cit. in Caon, Spaliviero 2015, p.87)

sta a indicare una letteratura che in tutti i suoi aspetti, di contenuto e di linguaggio, traduce le strutture mentali di quella forma particolare di organizzazione sociale nella quale viviamo e che diciamo "di massa". È quindi una definizione o denotazione, non una connotazione, e non comporta alcun giudizio di valore: si potrebbe dire solo, come della propria arte dicevano i romantici, che essa è "la letteratura dei moderni" e che in quanto tale, già solo in quanto tale, è più idonea a tradurre in modi d'arte gli aspetti e la mentalità della vita di oggi.

La letteratura gialla si è sviluppata di pari passo con alcuni grandi scrittori italiani, non solo Eco, ma anche Sciascia, Gadda per citarne alcuni. Il giallo per le sue ambientazioni e storie realistiche volge lo sguardo alla società in cui viviamo fino a provarne a fare un'analisi. A proposito scrive Covi (2020, p.16-17):

Credo che la realtà fatta di giustizie e ingiustizie, di atti eroici e criminali abbia costituito nel tempo la robusta colonna vertebrale del giallo italiano, un genere che ha permesso agli autori di mostrare pregi e difetti del paese Italia, i suoi costumi e malcostumi, e che ha scelto di narrare il nostro territorio attraverso le sue città e i caratteri delle persone che le abitano scegliendo investigatori singolari che sono diventati beniamini del pubblico ma anche testimoni dei cambiamenti della nostra civiltà.

L'indagine dell'investigatore non è più solo rivolta alla scoperta del colpevole, ma diventa anche una vera e propria analisi della realtà in cui viviamo. Alessandro Perissinotto nel suo saggio "La società dell'indagine" (2008, p.6-7) sostiene:

[...] le domande che oggi ha senso porsi di fronte al poliziesco non riguardano (o riguardano solo incidentalmente) la sua qualità letteraria e concernono invece la sua capacità di penetrazione nel tessuto sociale, la sua capacità di assurgere a paradigma interpretativo della realtà. Credo che sia questa la caratteristica più sorprendente del "fenomeno poliziesco": la sua pervasività, la sua flessibilità, la sua efficacia nel rappresentare l'essere e le ansie del divenire di un universo, quello occidentale, che appare sempre più come una detective story globale dove il potere economico, politico, religioso) è l'artefice delle trame criminose che il cittadino, nella sua veste di investigatore per caso e per forza, è chiamato a svelare per poter condurre un'esistenza libera e consapevole. [...] se il romanzo poliziesco ha successo è perché esso ci fornisce ben più di una rappresentazione della società; ci dà una chiave di lettura dei fatti, non solo di quelli narrati all'interno della vicenda; ci dà una chiave di lettura dei fatti che accadono abitualmente e che accadranno in un prossimo futuro.

Questa stessa tesi è condivisa da altri scrittori del genere poliziesco. Per Carlotto, come riporta il grande giallista Lorian Macchiavelli in un'intervista (Agostinelli, 2016) "il giallo rappresenta, radiografandola la realtà sociale, politica ed economica che ci circonda, e per fortuna questa affermazione non viene più disconosciuta, neanche dai più accaniti detrattori del poliziesco italiano".

In classe, quindi, per introdurre aspetti culturali del mondo italiano e russo può essere utile partire da un testo ricavato da un romanzo o racconto del genere giallo. Dal punto di vista glottodidattico i testi letterari possono essere considerati come un mezzo utile poiché in essi la lingua è rappresentata nella sua autenticità e nei suoi processi di trasformazione. Dal punto di vista letterario e interculturale i romanzi gialli possono arricchire e completare i percorsi didattici letterari. Visto in un'ottica di educazione interculturale il romanzo giallo con le sue specificità tematiche e stilistiche può far riflettere sulla realtà che ci circonda grazie anche alla vastità di argomenti trattati e punti di vista contenuti. Attraverso il romanzo giallo si possono organizzare percorsi tematici, culturali, interculturali. Si possono anche creare percorsi interdisciplinari tra la letteratura e altre discipline. La tesi è sostenuta anche da Luperini (2007, p.262), il quale afferma che

La didattica d'avanguardia ha già avanzato qualche concreta proposta in proposito: rifiuto di un metodo basato esclusivamente sulla successione lineare e cronologica; al posto di una serie di medaglioni di autori e di movimenti letterari, la lettura di alcuni grandi libri non solo italiani e non solo europei; la collocazione di questi grandi libri al centro di costellazioni di scrittori e opere delineati attraverso raggruppamenti per generi letterari e per temi; massima apertura ad approcci di tipo interdisciplinare e interculturale. Insomma l'insegnamento della letteratura non dovrà essere più tecnico-professionale, retorico o storico-filologico, ma largamente culturale.

La storia, per esempio, è un giallo, la storia recente italiana ne è un esempio. In una bella raccolta di saggi in cui si mette in evidenza il rapporto tra giallo e memoria storica, Claudio Milanese (2009, p. 16) afferma

le ricerche presentate in questo volume dedicato a *Il romanzo poliziesco, la storia, la memoria* (corsivo di chi scrive), mostrano che [...] il romanzo poliziesco si è incaricato di riportare alla memoria i disfunzionamenti di un sistema che non è mai riuscito a diventare “normale”: la guerra civile, la strategia della tensione, la guerra fredda, il terrorismo, la criminalità organizzata, lo scontro e/o la complicità fra potere politico e magistratura, la corruzione politica e amministrativa... [...] Giallo e storia adottano procedure analoghe di ricerca della “verità”: l’inchiesta, volta a ritrovare le cause di un evento singolare attraverso la raccolta di indizi, l’uso di tecniche di indagine sempre più sofisticate, e il ragionamento. [...] Parallelamente, nella sua ricostruzione della genealogia della conoscenza storica, lo storico Carlo Ginzburg ha mostrato che storia e giallo possiedono un punto di convergenza metodologica nel cosiddetto paradigma indiziario, il metodo che consente di stabilire le cause di un evento puntuale e a prima vista oscuro e singolare non attraverso la deduzione da leggi generali o attraverso l’induzione dal particolare verso una legge più generale, ma grazie alla scoperta di tracce e indizi, eventi puntuali che servono a ipotizzare le cause apparentemente nascoste di un evento singolo.

3. Proposte operative

Scheda operativa 1

Al fine di dimostrare nella pratica le nostre tesi sul genere giallo nell'educazione interculturale e letteraria, verrà proposta la lettura di un brano tratto da "Il manoscritto segreto" (Altyn-Tolobas) di Boris Akunin (2001). Boris Akunin, pseudonimo di Grigorij Šalvovič Čchartišvili, nasce il 20 maggio 1956 nella città georgiana di Zestaponi, all'epoca parte dell'Unione Sovietica, da padre georgiano e madre russa. Nel 1958 la famiglia si trasferisce a Mosca, dove lo scrittore vivrà fino al 2014. Negli anni Novanta si avvia la sua carriera di scrittore di gialli con la pubblicazione, nel 1998, del primo romanzo della serie *Le avventure di Èrast Fandorin* sotto lo pseudonimo di "B. Akunin". La parola giapponese "akunin", lo scopriamo attraverso le parole di uno dei suoi personaggi, si traduce in russo come *злодей, негодяй*, ovvero «malfattore», «uomo vile». Inoltre, «B. Akunin», se levato il punto e unite le due parti, diventa «Bakunin», cognome di Michail Aleksandrovič Bakunin, filosofo e rivoluzionario russo considerato uno dei fondatori dell'anarchismo moderno. Sotto tale pseudonimo ha pubblicato anche le serie di romanzi gialli *Le avventure di suor Pelagija (Priklijučenija sestry Pelagii)* e *Le avventure del maestro (Priklijučenija magistra)*, che narrano rispettivamente le vicende di una suora investigatrice e quelle di Nicholas Fandorin, nipote di Erast. Il brano presentato nella scheda didattica è tratto dal romanzo *Il manoscritto segreto (Altyn Tolobas)* del ciclo *Priklijučenija magistra* in cui vengono narrate le vicende di Nicholas Fandorin, un giovane storico inglese e nipote di Erast. Nicholas parte da Londra per recarsi in Russia, la terra dei suoi padri. Scopo del viaggio è quello di riunire le due parti di un cimelio di famiglia: il testamento dell'avo Cornelius Von Dorn, mercenario al soldo dello zar nel 1675. Impreparato al mondo nuovo postsovietico, l'anglosassone è scioccato dall'affarismo e dalla corruzione che vi pullulano. Questo, tuttavia, è nulla in confronto a quello che gli succede una volta ricostruito il manoscritto: tra fughe, inseguimenti e tentativi di omicidio fa rapidamente conoscenza con la realtà criminale di Mosca. Nel romanzo si avvicendano le peripezie moscovite di Von Dorn e di quelle del suo discendente Nicholas. Nicholas osserva la Russia da una prospettiva "inglese", ma allo

stesso tempo dimostra di adattarsi molto bene al mondo russo. L'Uda è pensata per una classe di studenti universitari in scambio in Russia (plurilingue) (L2). Il livello di conoscenza della lingua è pari al C1 del QCER. In questa unità gli studenti si alleneranno sulle seguenti abilità relazionali: saper osservare, saper sospendere il giudizio, saper comunicare emotivamente. Il tema scelto è quella del sorriso: secondo Anolli (2010, p.103) “le persone non necessariamente sorridono in situazione di gioia anche intensa, mentre sorridono molto di più quando sono in interazione con altri.” Il sorriso è, quindi, un atto comunicativo il cui codice interpretativo può essere condizionato dal contesto culturale di riferimento.

L'unità di apprendimento, nella quale il testo fungerà da input, sarà corredata da una serie di attività per ciascuna delle fasi di motivazione, globalità, analisi e sintesi.



Fase motivazionale

Quest'attività ha lo scopo di stimolare l'interesse degli studenti sul tema comunicazione non verbale prima e del sorriso nell'interazione sociale in Russia e nei loro paesi di origine poi. La discussione avviene in plenum, cercando di coinvolgere la maggior parte degli studenti e facendo leva sulle esperienze personali. Le risposte, in seguito, saranno confrontate con le considerazioni del protagonista sul sorriso dei russi.

1. Посмотрите на фотографии. Опишите позы, жесты и мимику. Определите, что означает каждая поза.



--	--

"Каждый народ улыбается в разных ситуациях."

Вы согласны с этим утверждением?

Объясните, почему? В каких ситуациях люди улыбаются в ваших странах? А в России?

Fase di comprensione globale

In questa fase gli studenti verificano la loro comprensione globale della lettura dell'estratto e, allo stesso, vengono guidati verso una prima identificazione delle abilità relazionali e dei temi interculturali presenti.

2. Прочитайте текст из романа Бориса Акунина *Алтын-Толобас*.

Вот в чём необычность этого лица, сообразил Николас: за всё время девушка ни разу не улыбнулась. И, если судить по жёсткому рисунку рта, она вряд ли вообще когда-нибудь раздвигает губы в улыбке. Правда, Фандорин читал в одной статье, что средний русский за свою жизнь улыбается в три с половиной раза реже среднего европейца, не говоря уж о вечно скалящихся американцах. В той же статье было написано, что русская угрюмость вызвана иным поведенческим этикетом – меньшей приветливостью и ослабленной социальной ролью вежливости, однако Николас не видел большого греха в том, что улыбка в России не утратила своего первоначального смысла и не превратилась в пустую, ничего не значащую гримасу. В спорах с клеветниками России магистр не раз говорил: "Если русский улыбается, стало быть, ему на самом деле весело, или собеседник ему действительно нравится. А если улыбаемся мы с вами, это всего лишь означает, что мы не стесняемся своего дантиста". Неулыбчивость маленькой хозяйки маленькой квартиры подтверждала эту теорию. Девушке не было весело и Николас ей не нравился – вот она и не улыбалась.

Это ладно, пускай. Но то, что Алтын Мамаева, получив все интересующие её сведения, не сочла нужным дать гостю необходимые объяснения или хотя бы толком представиться, было огорчительно.

3. Закончите предложения своими словами.

1. Николас заметил, что Алтын Мамаева ...
2. Фандорин читал в одной статье, что ...

3. По мнению англичанина, американец ...
4. Николас считает, что когда русские улыбаются, ...
5. Герой не видел большого греха в том, что улыбка ...
6. Говоря, что улыбка «не превратилась в пустую, ничего не значащую гримасу», Николас имеет в виду, что ...

Fase di analisi

In questa fase gli studenti analizzano il testo per individuare le abilità relazionali e i temi interculturali presenti nel brano, aspetti già noti agli studenti perché trattati in precedenza. Nel corso delle attività gli studenti rifletteranno sulla funzione sociale del sorriso in Russia e nei loro paesi di origine. Nel corso delle attività gli studenti vengono stimolati al confronto e alla discussione in plenum sull'argomento. A livello linguistico verranno ripassate le regole sull'uso dell'aspetto imperfettivo al passato.

4. Заполните таблицу на основе текста.

	Частота	Функции
Улыбка в Америке		
Улыбка в Европе		
Улыбка в России		

По-вашему, мнение Николаса является стереотипом?

Какова роль улыбки в коммуникации?

5. (В группах) Подчеркните в тексте предложения, которые указывают на:

- стереотипы
 - эмпатию
 - децентрализацию и отстранённость.
- б. Повторим грамматику!
- а. (В парах) Найдите и подчеркните в тексте глаголы несовершенного вида в форме прошедшего времени. Подумайте об их употреблении.
- б. (В парах) Попробуйте объяснить, в каких ситуациях употребляются глаголы несовершенного вида в прошедшем времени.

Fase di sintesi

In questa fase gli studenti riflettono sull'uso dei proverbi in una lingua. Nella seconda parte gli studenti riscrivono la scena ambientandola nel loro Paese di origine. Cambiando il punto di vista e la prospettiva dei personaggi devono immaginare come la scena potrebbe essere percepita dal protagonista. Successivamente verranno messi a confronto i punti di vista del protagonista del brano e del protagonista dell'elaborato dello studente

7. Ответьте на следующие вопросы, употребляя глаголы несовершенного вида в прошедшем времени.
- а. Почему вы не пришли на выставку?
- б. Ты был свободен вчера утром?
- с. Чем ты занималась в библиотеке?
- д. Вы вчера были заняты?
8. Прочитайте предложения, выбирая нужный глагол.
- а. Я никогда не (прогуливал/прогулял) семинар по философии.
- б. Он часто (опаздывал/опоздал) на лекцию.
- с. Она много раз (видела/увидела) его в кино.
- д. Не раз они (оставались/остались) без работы и без денег.

- e. Он получил (получал/получил) зарплату два раза в месяц.
 - f. Не раз они (рисковали/рискнули) ради него жизнью.
9. Определите значение следующих пословиц и выражений. Если вы не знаете какое-то слово, найдите его в словаре.
- a. Смех без причины – (первый) признак дурачины.
 - b. Смешно дураку, что рот на боку.
 - c. Скалозубы не бывают любы.
 - d. Ты что улыбаешься, как дурак?
 - e. Рот до ушей, хоть завязочки пришей. (дразнилка)
10. Попробуйте изменить точку зрения персонажа. Представьте, что сцена, описанная Акуниным, происходит в вашей стране. Как Николас будет воспринимать своего собеседника: так же или по-другому? Объясните, почему?

Scheda operativa 2

Walter Lippmann, un giornalista americano che operava negli anni Venti del ventesimo secolo, fu uno dei primi ad elaborare una teoria sullo stereotipo vicina all'accezione moderna. Egli intendeva lo stereotipo in due modi diversi: da una parte attribuiva al termine un significato politico, considerando lo stereotipo come qualcosa di inadeguato e distorto, volto a confermare gli interessi di chi lo usa; dall'altra parte dava allo stereotipo un significato cognitivo, ovvero uno strumento necessario per semplificare una realtà troppo complessa. Queste rappresentazioni semplificate della realtà riguardano gruppi di persone e fanno maturare la convinzione che i membri di questi gruppi non siano facilmente distinguibili l'uno dall'altro. Visti secondo quest'ottica gli stereotipi possono portare a conseguenze negative nella comunicazione interculturale. Il problema degli stereotipi, prendendo in prestito le parole della scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie usate in una celebre conferenza TED del 2009, "non è che siano falsi, è che sono incompleti" ed è importante esserne consapevoli perché "quando respingiamo la storia unica, quando ci rendiamo conto che non c'è mai una storia unica riguardo a nessun posto, riconquistiamo una sorta di paradiso". In Italia gli stereotipi non sono solo verso gli stranieri e gli immigrati, ma anche verso connazionali che provengono da altre regioni o città. Negli ultimi cinquant'anni, a partire dal boom economico con la migrazione interna, il dibattito pubblico ha alimentato nell'immaginario collettivo una già latente divisione e contrapposizione tra Nord e Sud. Celebre è, infatti, la frase di Cavour "Abbiamo fatto l'Italia, ora facciamo gli italiani".

Gli stereotipi e i pregiudizi sono quindi il tema principale di quest'Uda. La riflessione verrà avviata attraverso la lettura di un brano tratto da *Il giro di boa* (2006), un romanzo appartenente alla celebre serie del commissario Salvo Montalbano, nata dalla penna di Andrea Camilleri, grande scrittore italiano di romanzi gialli tradotto in tutto il mondo. Questa scheda didattica è pensata per una classe di studenti Erasmus in Italia (plurilingue, L2) il cui livello della lingua italiana è pari al C1 secondo il QCER. Gli obiettivi dell'Uda sono la riflessione sugli stereotipi tra italiani e sulle abilità relazionali.

Fase motivazionale

Questa fase ha lo scopo di stimolare l'interesse degli studenti sul tema dell'Uda e anticipare ciò che è possibile che compaia nel brano che leggeranno attivando l'expectancy grammar (la grammatica di anticipazione). Le attività si svolgeranno in plenum cercando di coinvolgere la maggior parte degli alunni che potranno esprimersi liberamente e ascoltare le considerazioni dei propri compagni che potrebbero arricchire o rivalutare le posizioni personali.

1. Guarda il video di questa pubblicità di una famosa ditta di mobili <https://www.youtube.com/watch?v=EzrmwKCfJAY>.

La trovi:

- Divertente
- Accattivante
- Efficace
- Inadeguata
- Offensiva
- Discriminatoria
- Altro.....






2. Vi vengono in mente altri esempi come questo?

Fase di comprensione globale

In questa fase gli studenti leggeranno il brano da cui si avvierà la riflessione sul tema centrale dell'Uda. Prima della lettura del brano viene proposta un'attività che aiuterà lo studente a contestualizzare e a comprendere meglio i fatti narrati nell'estratto. Dopo la lettura del brano, lo studente risponderà a delle domande attraverso le quali verificherà la comprensione globale del brano.

3. (Prima della lettura del brano) Collega ogni foto al paragrafo corrispondente e poi metti tutto in ordine cronologico, ne verrà fuori la sintesi dei fatti a cui si riferisce il brano che andremo a leggere.

	<p>La scena, quindi, si fa sempre più surreale: i due vedendoli in borghese li credono, tuttavia, complici del commissario. Quest'ultimo approfittando di quella distrazione, riesce a disarmare l'uomo, ma viene colpito alla testa dal bastone della signora e cade a terra.</p>
	<p>Nel frattempo, in seguito alla segnalazione dalla coppia stessa, arrivano sul posto due poliziotti in borghese, colleghi di Montalbano, che cercano di chiarire l'equivoco.</p>
	<p>Giunto a riva privo di forze viene accolto in maniera minacciosa da una donna e un uomo anziani. Questi ultimi, armati rispettivamente di un bastone di ferro e una rivoltella, lo trattengono credendolo l'autore dell'omicidio.</p>



Durante una delle sue solite nuotate alla Marinella, il commissario Montalbano s'imbatte in un cadavere e decide di trascinarlo a riva legandoselo al piede con il cordino del costume.

4. (da soli) Leggi il brano tratto dal romanzo *Il giro di Boa* scritto da Andrea Camilleri e rispondi alle domande.

Sullo schermo apparse la faccia a culo di gallina del giornalista Pippo Ragonese, nemico giurato del commissario.

«Questa mattina poco dopo l'alba...».

Sullo schermo, per chi non l'avesse capito, apparse un'alba qualsiasi

«... il nostro eroe commissario Salvo Montalbano è andato a farsi una bella nuotata...».

Apparse un pezzo di mare con un tale, lontanissimo e irriconoscibile, che natava.

«Voi vi direte che non solo non è ancora stagione di bagni ma soprattutto che quella non è un'ora tra le più adatte. Ma che ci volete fare? Il nostro eroe è così, forse ha sentito la necessità di quel bagno per far evaporare dal suo cervello certe idee balzane delle quali è spesso vittima. Nuotando al largo, si è imbattuto nel cadavere di uno sconosciuto. Invece di telefonare a chi di dovere...».

«... col telefonino incorporato nella minchia» continuò per lui, arraggiato, Montalbano.

«... il nostro commissario ha deciso di portare il cadavere senza l'aiuto di nessuno, legandolo a un suo piede col costume che indossava. Faccio tutto io, è il suo motto. Queste manovre non sono sfuggite alla signora Pina Bausan che si era messa a osservare il mare con un binocolo».

Spuntò la faccia della signora Bausan, quella che gli aveva scassato la testa con la sbarra di ferro.

«Di dov'è lei, signora?».

«Io e mio marito Angelo siamo di Treviso».

Allato alla faccia della fimmina comparse quella del marito, lo sparatore.

«Vi trovate in Sicilia da molto?».

«Da quattro giorni».

«In vacanza?».

«Ma quale vacanza! Io soffro d'asma e allora il medico m'ha detto che l'aria di mare mi avrebbe fatto bene. Mia figlia che è sposata con un siciliano che lavora a Treviso...».

Il racconto venne interrotto da un lungo sospiro di pena della signora Bausan alla quale la sorte maligna aveva dato un siciliano come genero.

«... mi ha detto di venire a passare qualche tempo qua, nella casa di suo marito che loro adoperano solo un mese d'estate. E ci siamo venuti».

Il sospiro di pena stavolta fu assai più forte: vita dura e pericolosa su quell'isola selvaggia!

«Mi dica, signora: perché scrutava il mare a quell'ora?».

«Mi alzo presto, devo pur fare qualcosa, no?».

«E lei, signor Bausan, porta sempre quell'arma con sé?».

«No. Non ho armi. Il revolver me lo sono fatto prestare da un mio cugino. Capirà che dovendo venire in Sicilia...».

«Lei ritiene che si debba venire in Sicilia armati?».

«Se qui la legge non esiste, mi pare logico, no?».

Riapparse la faccia a culo di gallina di Ragonese.

“E da qui è nato il grottesco equivoco. Credendo...”.

Montalbano astutò. Era arraggiato contro Bausan non perché gli aveva sparato, ma per quello che aveva detto. Pigliò il telefono.

- Qual è l'atteggiamento del giornalista verso il commissario Montalbano? Verso i signori Bausan?
- Qual è il pensiero della signora a proposito della Sicilia e dei suoi abitanti?
- Come mai il signor Bausan ha con sé una pistola? Cosa dice il signor Bausan a proposito della Sicilia?
- Come si sente Montalbano alla fine del racconto? Perché?

Fase di analisi

In questa fase verrà analizzato il testo dal punto di vista delle abilità relazionali e dei temi interculturali presenti in esso.

5. Riflettiamo sui personaggi del brano. Come vengono rappresentati? Da quale punto di vista?

Il giornalista Pippo Ragonese

Pina Bausan

Angelo Bausan

Il commissario Salvo Montalbano

6. Leggete le due frasi estratte dal brano. A cosa si riferiscono? Cosa fa qui il narratore?

“Il racconto venne interrotto da un lungo sospiro di pena della signora Bausan alla quale la sorte maligna aveva dato in sorte un genero siciliano”

“Il sospiro di pena stavolta fu assai più forte: vita dura e pericolosa su quell’isola selvaggia!”

Come si fa un sospiro di pena? Provate a farlo sul posto. Che tipo di gesto avete fatto? Cambia la cinesica a seconda del Paese in cui ti trovi?

7. A gruppi rileggete il dialogo recitandolo. Cercate di immedesimarvi nei personaggi. Poi ragionate sulle emozioni che avete provato aiutandovi (se necessario) con le parole sottoelencate e motivandole.

rabbia	vergogna	disgusto	indignazione	Rispetto	senso di colpa
tristezza	compassione	dissenso	meraviglia	Orgoglio	allegria

8. Sempre a gruppi sottolineate con colori diversi le espressioni nel testo che indicano:

- pregiudizi e stereotipi
- capacità di relativizzare
- capacità di straniamento e decentramento
- ascolto attivo
- comprensione emotiva

9. Nel testo sono presenti delle parole in vigatese, un dialetto inventato da Camilleri simile a quello siciliano. Prova a intuire il significato a partire dal contesto e fai una proposta di traduzione.

PAROLE DIALETTALI

Astutò

Arraggiato

Minchia

Fimmina

PROPOSTA DI TRADUZIONE

Fase di sintesi

Qui gli studenti rifletteranno sull'importanza della cinesica nella comunicazione in generale e nella comunicazione interculturale nello specifico. Successivamente svolgeranno degli esercizi di approfondimento culturale sugli stereotipi in Italia. Infine, si alleneranno nelle abilità relazionali riscrivendo la scena descritta nel brano da un punto di vista diverso.

10. Negli esercizi precedenti abbiamo visto che la signora Bausan esprime la sua opinione sulla Sicilia e sui siciliani con il corpo. Secondo il dizionario *Garzanti* la cinesica è lo «studio della comunicazione non verbale e, in particolare, di quella che si attua attraverso i movimenti, i gesti, la mimica del corpo». Guardiamo insieme la trasposizione televisiva del brano che abbiamo letto. Registrate su un foglio tutte i gesti che più vi colpiscono e catturano la vostra attenzione.

Pensate che alcuni gesti potrebbero creare dei problemi a livello comunicativo nel tuo Paese? Quali?

11. Pensate che sia possibile creare un dizionario dei gesti per ogni lingua che esiste?

Provate a gruppi a fare delle proposte e a creare almeno 10 “lemmi” (voci). Siate poi pronti a mostrarli alla classe.

12. Leggete la cartina degli stereotipi e divideteli tra positivi e negativi. Aggiungeresti altri aggettivi alla lista? Quali stereotipi sull'Italia ci sono nel tuo Paese?



Ti sembra che questi stereotipi corrispondano alla realtà. Quali di questi non sono veri? Quali sì?

Prima di venire in Italia avevi sicuramente degli stereotipi sugli italiani. Ora che ti trovi qui e stai studiando l'italiano li confermeresti o no?

13. Il brano è raccontato dal punto di vista di Montalbano. Prova ad immaginare che il brano venga narrato dal punto di vista di una persona che vive a Treviso. Come potrà percepire i suoi concittadini?

14. Riscrivi la scena immaginando che sia ambientata in una località turistica di mare vicino a Venezia.

Scheda operativa 3

L'associazione Lunaria ha pubblicato nel giugno 2018 un libro bianco (focus n. 4), intitolato "Il ritorno della razza", che evidenzia "l'involgarimento del dibattito pubblico e lo scivolamento progressivo dalla banalizzazione, alla normalizzazione, alla legittimazione fino alla rivendicazione e all'ostentazione delle violenze razziste".

"Il paese è intriso molto più di sei mesi fa di un veleno nazionalista, xenofobo e razzista", si afferma sempre nel focus che riporta inoltre una serie di dati sui diversi casi di discriminazioni e delle tante aggressioni, non solo verbali.

Due aggressioni, il raid di Macerata e l'assassinio di Idy Diene, hanno avuto una visibilità sui media nazionali, ma non sono mancate polemiche e pareri contrastanti che hanno derubricato gli episodi ad atti di follia del singolo. Da almeno vent'anni il tema dell'immigrazione è centrale nel dibattito politico e spesso in maniera strumentale.

È possibile affermare che la stessa migrazione interna dalle regioni meridionali, quella dei cosiddetti "terroni" durante gli anni del "miracolo economico, divenne un terreno di scontro e propaganda in cui non mancarono argomenti e toni tuttora in voga quando si parla di immigrati dal sud del mondo: il saggio-inchiesta *L'immigrazione meridionale a Torino* (Fofi, 1975) rimane un testo attuale se compariamo le discriminazioni vissute dall'immigrato meridionale di ieri con quelle subite dallo straniero di oggi¹⁶.

Il razzismo è il tema principale che gli studenti approfondiranno nel corso di questa Uda partendo da un brano tratto da un romanzo scritto a quattro mani da Massimo Carlotto e Marco Videtta *Nordest* e pubblicato nel 2005 dalla casa editrice e/o.

Nel romanzo giallo, prendendo come spunto la relazione tra padri e figli, l'autore tratta il tema della crisi della classe imprenditoriale veneta e dei suoi legami con la criminalità organizzata. A questo tema principale, poi, se ne intrecciano altri molto importanti: la distruzione del paesaggio a vantaggio di pochi, il razzismo, l'identità perduta di un territorio. Massimo Carlotto affronta queste problematiche senza retorica, attraverso un linguaggio semplice, diretto e immediato.

La lettura del brano permette inoltre di parlare sia di un'area ben precisa dell'Italia, che di una zona geografica che nell'immaginario collettivo italiano è stato spesso considerata come simbolo di benessere e ricchezza, la locomotiva dell'economia italiana, un

¹⁶ Sul tema rimando al documentario "Fata Morgana" realizzato da Lino Del Fra nel 1962

fenomeno economico che ha trasformato un territorio da prevalentemente contadino ad una realtà industriale avanzata.

L'Uda è pensata per una classe di studenti universitari Erasmus a Venezia (plurilingue, L2), il cui livello di conoscenza della lingua è pari al C1 secondo il QCER. Nel corso delle attività gli studenti rifletteranno principalmente sul concetto di razzismo, approfondiranno tematiche culturali legate all'Italia in prospettiva interculturale e si alleneranno sulle diverse abilità relazionali.

Fase motivazionale

Questa fase ha lo scopo di stimolare l'interesse degli studenti sul tema dell'Uda e anticipare ciò che è possibile che compaia nel brano che leggeranno attivando l'expectancy grammar (la grammatica di anticipazione). Le attività si svolgeranno in plenum cercando di coinvolgere la maggior parte degli alunni che potranno esprimersi liberamente e ascoltare le considerazioni dei propri compagni che potrebbero arricchire o rivalutare le posizioni personali.

1. Osservate le immagini sottostanti. Che cosa rappresentano? Qual è la prima cosa che vi viene in mente guardandole?



2. (In coppia) Come vengono rappresentati dai mass media gli immigrati nei vostri Paesi? In quale tipo di notizie e articoli? Come pensate che vengano rappresentati in Italia? Rifletti con il tuo compagno di banco.
3. (In plenum) Guardiamo ora questa scena tratta dal film di Marco Bellocchio “Sbatti il mostro in prima pagina” del 1972 con il celebre attore italiano Gian Maria Volontè. <https://www.youtube.com/watch?v=iNMrJl50CWI>. Prima di guardare il video leggi le domande che seguono per aiutarti nella comprensione.
4. (in plenum) Rispondi alle seguenti domande.
 - Dov'è ambientata la scena del film?
 - Che lavoro fanno i due personaggi secondo te?
 - Come viene descritto il lettore-tipo del giornale?
 - Come viene cambiato il titolo dell'articolo?
5. Il film è stato girato nel 1972. Credi che sia attuale? Qual è il rapporto tra media e potere nel vostro paese?

Fase di comprensione globale

In questa fase gli studenti leggeranno il brano da cui si avvierà la riflessione sul tema centrale dell'Uda. Prima della lettura del brano viene proposta un'attività che aiuterà lo studente a contestualizzare e a comprendere meglio i fatti narrati nell'estratto. Dopo la lettura del brano, lo studente svolgerà degli esercizi attraverso i quali verificherà la comprensione globale del brano. Il testo è tratto da un romanzo giallo scritto a quattro mani da Marco Videtta e Massimo Carlotto. *Nordest* è stato definito “noir economico”, è un romanzo che oltrepassa i confini di genere proponendosi anche come documento di denuncia: analizza, difatti, a fondo il rapporto padri e figli nelle grandi famiglie; i giovani rampolli sono in fuga, si è interrotta la catena dell'ereditarietà delle aziende, che nel Nordest era un vero e proprio valore.

6. Leggi questa piccola sintesi dei fatti antecedenti al brano per contestualizzarlo meglio.

Beggiolin, telecronista di Antenna N\E, si trova nella casa della contessa Selvaggia Calchi Renier (figlia di contadini, ha acquisito il titolo nobiliare grazie al matrimonio) vedova e madre di Filippo. La contessa è uno dei membri più potenti della Fondazione Torrefranchi, “nata con fini culturali ma quando il Nordest era diventata la locomotiva dell’economia italiana, si era trasformata in un formidabile consorzio di aziende, in grado di spaziare in ogni campo e di fare affari con chiunque”. Selvaggia invita il telecronista per parlare dell’omicidio di Giovanna Borier, che si sarebbe dovuta sposare di lì a pochi giorni con Francesco Visentin, figlio di Antonio Visentin, un illustre avvocato del paese, vero manovratore del gruppo Torrefranchi. All’inizio del romanzo Francesco è l’indiziato principale, ma il padre e la Contessa si muovono affinché venga scagionato e la sua immagine venga riabilitata in paese.

7. Leggete il brano e compilate la tabella.

Mentre attraversava gli ampi saloni di Villa Selvaggia, Beggiolin non si faceva illusioni. A lui la tigre avrebbe riservato le zanne, non certo delle amorevoli leccate.

Seguì docilmente il maggiordomo cercando di non farsi impressionare dalle crude scene di caccia raffigurate sulle pareti della villa. Le gambe gli _____ un po’. Spero di non dover restare in piedi durante il colloquio.

Per fortuna era durato solo cinque minuti. Ed era andato bene. Sparare nel mucchio, la sua specialità. Questo gli aveva detto in sostanza la contessa. Non si era certo espressa così, certo. Le parole esatte erano state: “Si tratta di assumere una posizione netta. _____ paese stanno accadendo cose molto inquietanti. Donne anziane che da mesi vengono aggredite in casa senza che la polizia abbia fatto un passo avanti. Perché non parla di questo? Magari anche la povera Giovanna si è imbattuta in questi vigliacchi. È solo un’ _____, naturalmente. Se ne possono formulare altre. Non voglio certo rubarle il mestiere. I dettagli li lascio a lei. Un’ultima cosa il giovane Visentin verrà presto scagionato, credo che al momento giusto meriti di essere ampiamente _____, non pensa?”.

Altroché. La contessa gli aveva dato la dritta e lui si era scatenato. Il mattino seguente era andato in _____ molto presto e aveva lavorato fino a metà pomeriggio per montare un servizio coi fiocchi che era stato annunciato più volte nel corso della giornata.

Erano le venti, l'ora del TG di prima serata. Il suo era il pezzo di apertura e nell'osteria Dalla Mora c'era un tifo da stadio.

Per Beggiolin era come assistere all' _____ di un suo film.

Mentre lo speciale sulla banda delle ville andava in onda, il pubblico reagiva all'unisono con le sue iniziali intenzioni. La rabbia stava montando e si incanalava sul binario voluto dalla contessa. "I foresti", "quelli che non sono gente nostra", i negri, gli albanesi, i marocchini. Erano loro i responsabili che polizia e carabinieri non _____.

Conosceva il suo pubblico, lo conosceva bene. Piccoli imprenditori divenuti arroganti con le palate di soldi fatti negli anni '80 e '90 e che ora se la facevano sotto all'idea di essere spazzati via dai cinesi. Sempre 'sti cazzo di cinesi. Prima erano comunisti, ora capitalisti e intanto le fabbriche licenziavano, chiudevano, _____. Artigiani, commercianti, ristoratori con le tasche sempre meno piene. Tutta gente che non aveva riflettuto sulla sua _____, che si era sentita invincibile e che adesso era impaurita. E incazzata. Ancora più incazzata perché non potevano nemmeno prendersela col solito governo ladro, visto che al governo c'erano quelli come loro. Allora si attaccavano alla TV nella speranza di non sentire il solito bollettino di guerra. Quella sera però la TV, nella persona di Adalberto Beggiolin, gli aveva suggerito un'idea semplice semplice, facile facile. Era tutta colpa delle invasioni _____. Negri che venivano a rubare lavoro, marocchini che spacciavano, negre che la davano a poco a ogni angolo di strada, tentatrici luciferine che allontanavano i mariti da casa. Ragazze serbe e ungheresi che non sapevano fare un cazzo come domestiche in casa, ma sapevano scoparsi i figli per farsi sposare.

Nel servizio le donne erano le più incazzate. Loro non traevano nessun _____ dalla prostituzione come almeno facevano i mariti.

Appoggiato al bancone dell'osteria, Beggiolin se lo accarezzava con lo sguardo il suo pubblico. Alcuni li conosceva di persona. Aldo Trolese, impiegato dell'Enel in pensione e attualmente ebanista, un buon diavolo _____ non superasse i due litri di rosso. Tommaso Nadal, un armadio d'uomo titolare di una ditta di traslochi che portava sempre, anche a letto due enormi polsini di cuoio che lo facevano sembrare uno di quei guerrieri baffuti di film di Conan.

Poi c'era Elide Squizzato. Lei, per la verità, era presente all'osteria ma anche nel video. Beggiolin l'aveva scelta per la sua incredibile facilità nel piangere. Bastava farle pronunciare la parola "negro" e diventava tutta rossa e poi cominciava a lacrimare come se le avessero messo un _____ antisommossa sotto il naso. Nel corso

dell'intervista che le aveva "rubato" per strada Beggiolin gliel'aveva fatta pronunciare tre volte la parola magica e la povera Elide non era riuscita a completare il pensiero, scossa dai singhiozzi. Il concetto comunque era arrivato: i negri sicuramente le avevano fatto qualcosa di orribile.

Dove?					
Chi?					
Cosa?					
Perché?					
Come?					

8. Nel brano ci sono alcune parole mancanti. Sei riuscito comunque a comprenderlo nella sua globalità? (nel corso di questo esercizio l'insegnante spiegherà agli alunni a cosa serve la procedura cloze, stimolandoli ad usarla in autonomia per affinare le loro capacità ricettive e facendoli riflettere sulle loro abilità di comprensione)
9. (da solo e in coppia) Completa il brano con le parole mancanti, coniuga i verbi al tempo e modo necessari. Confrontati poi con il tuo compagno.

trasferirsi Ipotesi lacrimogeno redazione barbariche anteprima colpire
 riabilitare Fortuna In Purché tremare vantaggio

Fase di analisi

In questa fase verrà analizzato il testo dal punto di vista delle abilità relazionali e dei temi interculturali presenti in esso con l'aggiunta di una breve riflessione grammaticale sul trapassato prossimo.

10. (da solo) Sottolinea nel brano tratto da *Nordest* i verbi al trapassato prossimo. Rifletti sulla loro forma e l'uso.

11. (in plenum) Scriviamo insieme la regola di formazione e uso del trapassato prossimo.

12. Soffermiamoci sui personaggi presenti nel brano. Come vengono descritti? Quali caratteristiche emergono durante la lettura del brano?

La contessa Selvaggia	
Beggiolin	
I clienti del bar	
Aldo Trolese	
Tommaso Nadal	
Elide Squizzato	
Gli stranieri	

13. (in coppia) Prova con il tuo compagno ad individuare i temi principali che emergono da questo brano. Sottolinea, poi, con colori diversi le espressioni nel testo che indicano:

- pregiudizi e stereotipi
- razzismo
- etnocentrismo

Fase di sintesi

Qui gli studenti rifletteranno su come spesso il giornalismo risulti responsabile, seppure nella propagazione di contenuti di razzismo o di visione stereotipate. Successivamente si alleneranno sul trapassato prossimo. Infine, si eserciteranno nelle abilità relazionali riscrivendo la scena descritta nel brano da un punto di vista diverso.

14. Credi che ci possa essere una corrispondenza tra i fatti narrati nel brano e la realtà italiana, in particolare quella veneta?

15. Di seguito troverai dei titoli di articoli di giornale e telegiornali estratti dal rapporto dell'associazione Carta di Roma, Notizie di confine, III Rapporto, dicembre 2015, disponibile qui: <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2015/12/Rapporto-2015 -cartadiroma.pdf>. Rifletti sulle parole usate: ti sembrano discriminatorie o neutre? Di cosa potrebbero parlare i servizi e gli articoli a cui si riferiscono? Possono essere definite secondo te razziste? Confrontati con un tuo compagno.

- «Emergenza immigrati. Machete, sabbia, malaria. Salta l'Italia di Renzi»
- «Terni: giovane ucciso da clandestino ubriaco e drogato, già espulso una volta dall'Italia»;
- «Cuneo: albanesi rapinatori svaligiavano le case, picchiando selvaggiamente»;
- «Ennesima strage stradale: romeno ubriaco travolge passante sulle strisce pedonali»;
- «Esplode l'emergenza immigrati. Torino: disabile stuprata 30 ore nel bivacco dei migranti clandestini»;
- «Attacco a Parigi. Bastardi islamici»
- «Immigrazione e degrado: video choc dalla Cnn mostra immagini di minori che si prostituiscono alla stazione Termini».

16. (in coppia) Ora provate a riscrivere i titoli utilizzando parole neutre.

17. (in plenum) Confrontate le vostre riflessioni con il resto della classe e le vostre proposte.

18. (in coppia) Completate il brano (sempre tratto da Nordest) svolgendo i verbi all'imperfetto o al trapassato prossimo.

Da anni culture criminali provenienti dall'est e dal sud del mondo _____
(insediarsi) nel territorio, la criminalità organizzata italiana _____ (essere)
solo un ricordo dei cronisti di nera. Le prostitute, nonostante il freddo e la nebbia,
_____ (iniziare) a battere fin dalla tarda mattinata sulle
provinciali. A quell'ora della notte _____ (invadere) paesi e

città. Il settore _____ (tirare). Come quello della droga, del resto. In crisi invece la prostituzione nei night e nei locali di lap dance. I gestori dei locali notturni _____ (essere) i primi a cogliere i sintomi della recessione economica. Industriali e professionisti che prima _____ (affollare) quei locali, spendendo qualche migliaio di euro a sera in champagne e donnine, _____ (farsi) vedere meno. Migliore dell'anno precedente solo la produzione vinicola le cui esportazioni _____ (aumentate). Anche quel mercoledì centinaia di casse di Marzemino, Prosecco, Sauvignon e di altri vini _____ (spedire) in ogni parte del mondo. A livello politico il futuro _____ (essere) incerto, nonostante le elezioni avessero riconfermato il precedente governo regionale. Anche quel giorno c' _____ (essere) riunioni e incontri confidenziali nella maggioranza e nell'opposizione nel tentativo di ricucire le divisioni interne e gli scontri di potere. _____ (essere) un mercoledì come tanti. Trascorsa la ventiquattresima ora, la nebbia spessa e lattiginosa _____ (dominare) ovunque. Il cuore del Nordest _____ (pulsare) più lento approfittando della tregua della notte.

19. (in gruppo) Scrivete un glossario-vademecum per giornalisti con le parole che secondo voi dovrebbero essere messe al bando motivando la vostra scelta. Mostrate poi l'elenco alla classe.
20. (da solo) Nel brano letto la scena è narrata dal punto di vista del telecronista. Immagina che nel bar ci sia un immigrato e prova a riscrivere il brano raccontandolo dal suo punto di vista.

Conclusioni

Nel presente lavoro si sono indagate le potenzialità dell'uso del romanzo giallo nell'educazione letteraria e interculturale nel contesto di una lezione di lingua (L2, LS), attraverso un'attenta analisi delle teorie riguardanti l'educazione interculturale e letteraria e le possibili relazioni tra le due. Dopo aver definito il quadro teorico entro il quale si muove questo lavoro, si è proposto un modello operativo di educazione interculturale e letterario in un contesto di glottodidattica. Dal punto di vista dell'educazione linguistica i testi letterari possono essere considerati come un mezzo utile poiché in essi la lingua non solo è rappresentata nella sua autenticità e nei suoi processi di trasformazione, ma offre anche un repertorio linguistico-espressivo molto più ampio e articolato rispetto alla lingua della quotidianità. Il legame, poi, tra lingua e cultura è imprescindibile. L'educazione letteraria intesa come "educazione all'immaginario" presenta delle coincidenze con le finalità dell'educazione interculturale. Il testo letterario offre allo studente-lettore la possibilità di assumere punti di vista diversi, di immaginare e riflettere su esperienze diverse, le esperienze di un altro che è diverso dal sé, nei confronti del quale è sospeso anche il giudizio. Esiste un connubio indissolubile, difatti, tra il racconto della letteratura e l'umanizzazione, la trasformazione di una persona attraverso la costituzione di una sensibilità e responsabilità verso gli altri. Il ruolo del docente diviene a questo punto fondamentale, con le sue competenze interculturali l'insegnante guida lo studente ad allenare le sue abilità relazionali. L'uso del romanzo giallo in una lezione di lingua (L2, LS) per studenti adulti può avere numerosi vantaggi. In primis, tra le potenzialità che il genere giallo presenta spontaneamente vi è la sua forte componente motivazionale intrinseca. Si è visto a tal proposito come in Italia e in Russia il romanzo giallo riscuota molto successo tra i lettori. Lo stesso Umberto Eco (2001, cit. in Sangiorgi, Teldò, 2004, p.19), si è espresso con tali parole sul romanzo giallo: "Una esperienza di lettura che ti diverte e al tempo stesso ti provvede una consolazione metafisica, e un modello di interrogazione per opere dai misteri ben più insondabili", in definitiva, "è pertanto un buon ausilio". Con la sua struttura particolare il romanzo giallo chiama sempre il lettore in gioco, l'autore dissemina tracce e inserisce informazioni nascoste ed equivoche per creare suspense e mistero che catturano l'attenzione del lettore. Si legge un romanzo e un racconto giallo per piacere e per interesse che sono componenti motivazionali

fondamentali che garantiscono il successo nell'apprendimento. Il giallo, facendo diminuire la distanza tra dovere e piacere, favorisce, inoltre, il riavvicinamento tra la letteratura cosiddetta "ufficiale" e la letteratura "non ufficiale". Si propone, dunque, un allargamento del canone in questa direzione. Dal punto di vista letterario e interculturale i romanzi gialli possono arricchire e completare i percorsi didattici letterari. In secondo luogo, visto in un'ottica di educazione interculturale il romanzo giallo con le sue specificità tematiche e stilistiche può far riflettere sulla realtà che ci circonda grazie anche alla vastità di argomenti trattati e punti di vista contenuti. Con il giallo, l'autore riesce ad operare su due binari: il primo è rappresentato dalla storia del delitto, mentre il secondo, altrettanto importante, è dato dallo sfondo, dal contesto. Il giallo affonda le sue radici nella realtà, volge lo sguardo alla società in cui viviamo fino a provarne a fare un'analisi.

Tutti questi elementi trovano una conferma nelle Uda presentate. Per strutturare le schede operative si sono applicati i principi della glottodidattica, considerate le sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt e introdotto l'allenamento sulle abilità relazionali. Lo studente nel corso dell'Uda è il vero protagonista e viene guidato nell'analisi del testo letterario, nella creazione di collegamenti tra i temi della letteratura e dell'attualità e nell'acquisizione delle competenze interculturali. Perché ciò avvenga, però, è necessario ribadire l'importanza della formazione dell'insegnante che assume il ruolo decisivo di guida nell'educazione letteraria e interculturale. È doveroso, quindi, in ultima analisi fare una considerazione sulla formazione dell'insegnante all'approccio interculturale. Qualsiasi percorso di educazione interculturale non può prescindere dalla consapevolezza del docente sui temi interculturali. Lavorare, quindi, sulla preparazione degli educatori e degli insegnanti è cruciale, questi devono saper assumere una prospettiva e acquisire una competenza interculturale, indispensabili risorse per una scuola adeguata ai tempi, che fornisca gli adeguati strumenti critici e formi persone che siano consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso in cui l'incontro con le differenze culturali rappresenta la norma.

Bibliografia

Abu Lighod L., “Writing against culture”, in Richard G. Fox (a cura di), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, School of American Research Press, pp. 137-162, 1996.

Agostinelli M., *Loriano Machiavelli e il destino del giallo*, 2004, [Il destino del giallo | Loriano Macchiavelli \(loriano-macchiavelli.it\)](#) (ultima consultazione in data 03/02/2022).

Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.

Aime M., *Classificare, separare, escludere. Razzismi e Identità*, Einaudi, Torino, 2020.

Aime M., *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino, 2021.

Anolli L., *Prima lezione di psicologia della comunicazione*, Editori Laterza, Roma- Bari, 2010.

Avallone G., *Liberare le migrazioni. Lo sguardo eretico di Abdelmalek Sayad*, Ombre Corte, Verona, 2018.

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Torino, 2002.

Balboni P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino 2004.

Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET Torino, 2018.

Balboni P.E., Caon F., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2015.

Bannikov I. A., *O stilističeskom konteskste detektiva i metodach ego issledovanija*, 2012 [О стилистическом контексте детектива и методах его исследования | Детективный метод \(detectivemethod.ru\)](#) (ultima consultazione 03/02/2022).

Baroni W., *Contro l'intercultura. Retoriche e pornografia dell'incontro*, Ombre Corte, Verona, 2017.

Basso P., *Razzismo di stato. Stati Uniti, Europa, Italia*, 2010.

- Bennett M.J., *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Benvenuti S., Rizzoni G., *Il romanzo giallo. Storia, autori, e personaggi*, Mondadori, Milano, 1979.
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clavedon, Multilingual Matters, 1997.
- Caon F., Spaliviero C., *Educazione Letteraria, linguistica, interculturale. Intersezioni*, Bonacci editore, Torino, 2015.
- Caon F, Battaglia S., Bricchese A., *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*, Pearson, Milano-Torino, 2020.
- Carlone M., *L'Italia in giallo. Geografia e storia del giallo italiano contemporaneo*, Diabasis, Parma, 1994.
- Catarci M., La Marca A., Portera A., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Milano, 2015.
- Crovi L., *Tutti i colori del giallo. Il giallo italiano da De Marchi a Scerbanenco a Camilleri*, Marsilio, Venezia, 2002.
- Crovi L., *Storia del giallo italiano*, Marsilio, Venezia, 2020.
- Deardorff D.K., "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10, (3), pp. 241-266, 2006.
- Deardorff D.K., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks: Sage, 2009.
- De Martino E., *La fine del mondo*, Einaudi, Torino, 2019.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carrocci, Roma, 2012.

Fiorucci M., “Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori”, in *Pedagogia oggi*, anno XV, n. 2, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, pp. 75-90, 2017.

Fucecchi A., *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, EMI, Bologna, 1998.

Gonçalves Matos, “Narrative Matters in Intercultural Learning - contributions from Jerome Bruner”, *Revista Lusófona de Educação*, n. 28, pp. 43-54, 2014.

Goody J., *Il furto della storia*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Gusso M., “Per una didattica interculturale della letteratura. La revisione della didattica della letteratura alla luce dell’educazione alla mondialità’: una scelta necessaria, seppur impegnativa”, *Strumenti Cres*, n. 50, pp. 32-35, 2008.

Hannerz U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna, 2001.

Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Allegoria 58, 2007, <https://www.allegoriaonline.it/178-insegnare-la-letteratura-oggi> (ultima consultazione 03/02/2022).

Lunaria (a cura di), *Cronache di ordinario razzismo. Quinto Libro bianco sul razzismo in Italia*, Roma, 2020, https://www.cronachediordinariorazzismo.org/wp-content/uploads/quinto_libro_bianco_razzismo_def.pdf (ultima consultazione 03/02/2022).

Lunaria (a cura di), *Il ritorno della razza*, focus n. 4, Roma, 2018, http://www.lunaria.org/wp-content/uploads/2018/06/Focus-N4_ilritornodellarazza.pdf (ultima consultazione 03/02/2022).

Martignani L., *Realismo sovversivo. Sociologia del genere noir*, Ombre Corte, Verona, 2018.

Milanesi C. (a cura di), *Il romanzo poliziesco, la storia, la memoria*, Università de Provence, 2009. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02058091/document> (ultima consultazione 03/02/2022).

Milani M., “Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l’educazione”, *Encyclopaideia –Journal of Phenomenology and Education*, vol.23, n.54, pp. 93-108, 2019.

Nikolaev D. D., *Detektiv*, in Nikoljukin A. N. (a cura di), *Literaturnaja enciklopedija terminov i ponjatij*, Intelvak, Mosca, pp. 221-223, 2003.

Perissinotto A., *La società dell’indagine. Riflessioni sopra il successo del poliziesco*, Bompiani, Milano, 2008.

Petrilli R., *Il detective e le parole. Le strutture semantiche del giallo*, Troina (Enna), Città Aperta, 2004.

Petronio G., *Sulle tracce del giallo*, Gamberetti editrice, Roma, 2000.

Remotti F., *Cultura. Dalla complessità all’impoverimento*, Laterza, Bari, 2011.

Reuter Y., *Il romanzo poliziesco*, Armando Editore, Roma, 1998.

Said E., *Orientalismo. L’immagine europea dell’Oriente*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Santarone D., *Marxismo e intercultura*, “ECPS Journal”, n. 8, pp. 321-340, 2013.

Santarone D., *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica, intercultura, letteratura*, Le lettere, Firenze, 2013.

Santerini M., *Il racconto dell’altro*, Carocci, Torino, 2013.

Spaliviero C., *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, 2020.

Taguieff P.A., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Romanzi gialli di riferimento per le schede didattiche

Akunin B., *Altyn-Tolobas*, Ast, Mosca, 2021.

Akunin B., *Il manoscritto segreto*, Frassinelli, Segrate (Milano), 2008.

Camilleri A., *Il giro di boa*, Sellerio, Palermo, 2006.

Carlotto A., Videtta M., *Nordest*, e/o, Roma, 2005.

Documenti MIUR

Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html.

Circolare Ministeriale n. 73 del 2/3/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale nella scuola*,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html.

Circolare Ministeriale n.24 del 1 marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm024_06.html

Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007.

Circolare Ministeriale n. 4233 del 19/02/2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm4233_14.html.

Documenti Consiglio d'Europa

Conseil de l'Europe, *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg, 1989.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo, 2008,

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Italia_nVersion.pdf.