

L'INFLUENZA DELLE DIFFERENZE CULTURALI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 DA PARTE DI SINOFONI: IL METODO DI STUDIO E L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA IN CINA

*Gilda Consalvo*¹

1. INTRODUZIONE

La cultura viene definita, in senso antropologico ed etnologico, come quel patrimonio sociale di un gruppo umano, trasmesso di generazione in generazione, che comprende il modo di vita, le conoscenze, le credenze, le ideologie, i simboli, le norme, i valori, gli usi e i costumi, le abitudini, e le capacità che le persone e la società in cui esse vivono hanno sviluppato e che si concretizzano in schemi e tecniche d'attività tipici di ogni società.

Negli anni '90 Geert Hofstede (1991) ha identificato quattro categorie² mediante le quali poter descrivere e misurare le tendenze di una determinata cultura rispetto ad un'altra e il ruolo che queste ricoprono nell'apprendimento linguistico. La prima categoria è la distanza del potere. Questa esprime la distribuzione del potere così come essa viene generalmente accettata da una società e il modo in cui una società gestisce le disuguaglianze. Gli effetti si vedono ad esempio nella distanza emotiva tra capo e collaboratori/dipendenti nelle organizzazioni aziendali, nelle strutture familiari, nel ruolo dell'insegnante nel sistema educativo, nella forma di Stato e nelle condizioni sociali, nella filosofia e ideologia che governano i comportamenti e la più generale visione del mondo.

Secondo Hofstede, in classe il grado di distanza tra insegnante e studenti si esprime nel seguente modo:

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

² Un'altra dimensione, aggiunta successivamente al modello del 1991 è l'orientamento a lungo termine. Questa dimensione indica la misura in cui una società può basare le sue decisioni sulla tradizione e gli episodi del passato, sulle conquiste presenti o su quello che desidera per il futuro. I valori associati all'orientamento a lungo termine sono la perseveranza e la parsimonia, mentre quelli al breve termine sono il rispetto delle tradizioni, l'adempimento delle obbligazioni sociali e salvare "la faccia e l'onore". Questi "valori" sono di origine confuciana, ma secondo lo stesso Hofstede possono essere applicati a società non raggiunte e influenzate dal confucianesimo.

Lezione con poca distanza del potere	Lezione con grande distanza del potere
<ul style="list-style-type: none"> ● Gli insegnanti si aspettano l'iniziativa da parte degli studenti. ● Gli insegnanti sono esperti che trasmettono il sapere in modo neutrale. ● Gli studenti trattano gli insegnanti come loro pari. ● Gli studenti possono contraddire e criticare gli insegnanti. ● Centralità dello studente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ogni iniziativa parte dall'insegnante. ● Gli insegnanti sono dei guru che trasmettono la propria saggezza. ● Gli studenti trattano gli insegnanti con rispetto. ● Gli insegnanti non vengono mai contraddetti o criticati apertamente. ● Centralità dell'insegnante.

La seconda categoria è l'individualismo, contrapposto al collettivismo. In alcune società esistono un senso della collettività e dei legami interpersonali più forti, in altre ci si attende che un individuo sia in grado di badare da solo a se stesso e alla propria organizzazione o famiglia. Ove prevale la logica collettiva, i membri della società vengono integrati fin dalla nascita in un "noi" chiuso, che li protegge per tutta la vita e che pretende fedeltà in cambio. Le esigenze ed i meccanismi del gruppo prevalgono su quelli individuali. Nell'istruzione l'opposizione tra individualismo e collettivismo si manifesterebbe nel seguente modo:

Istruzione collettivista	Istruzione individualista
<ul style="list-style-type: none"> ● Scopo dell'educazione: come si fa qualcosa? (centralità dei contenuti). ● I diplomi aprono le porte in gruppi esclusivi. ● I singoli studenti reagiscono solo se interrogati personalmente dall'insegnante. ● Dall'insegnante ci si aspetta un trattamento privilegiato per certi studenti. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Scopo dell'educazione: come si impara qualcosa? ● I diplomi aumentano il proprio valore 'commerciale' ed il prestigio personale. ● I singoli studenti reagiscono a domande poste alla classe in generale. ● Dall'insegnante ci si aspetta l'assoluta imparzialità.

La terza dimensione è il genere, quello maschile contrapposto a quello femminile. L'autore si riferisce alla distribuzione dei ruoli all'interno dei sessi, addentrandosi nell'analisi di valori quali la modestia e l'assertività (polo femminile) o la competitività (polo maschile). In una società di tipo maschile, i ruoli dei sessi sono chiaramente separati, gli uomini devono essere decisi e concreti, ed enfatizzano l'importanza dello status. Le donne devono essere modeste, sensibili e devono dare importanza alla qualità della vita. In una società di tipo femminile, al contrario, i ruoli dei sessi coincidono e ci si aspetta sia dalle donne che dagli uomini che siano modesti e sensibili, che diano importanza alla qualità della vita e che siano in grado di esprimere i propri sentimenti. Le lezioni nelle due società avvengono così:

Lezione femminile	Lezione maschile
<ul style="list-style-type: none"> • Gli insegnanti evitano di lodare apertamente singoli studenti. • Il sistema educativo premia il comportamento sociale. • La norma è rappresentata dallo studente mediamente bravo. • L'insegnante viene stimato per la sua Gentilezza. • Fallire a scuola non è così grave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli insegnanti lodano apertamente gli studenti bravi. • Il sistema premia i risultati accademici. • La norma è rappresentata dallo studente migliore. • L'insegnante viene stimato per la sua competenza. • Fallire a scuola rappresenta una catastrofe.

La quarta dimensione è il rifiuto dell'incertezza, cioè la misura in cui i membri di una società si sentono minacciati da situazioni incerte o sconosciute. Il grado di precauzione nei confronti dell'incertezza si riflette nei seguenti aspetti di una società: livello di ansia, espressività, importanza di strutture e dell'ordine, xenofobia, leggi e regolamentazioni, univocità / ambiguità. L'autore definisce le "situazioni destrutturate" delle quali si può aver paura come nuove, sconosciute, sorprendenti, diverse dal solito. Le culture che hanno un elevato rifiuto dell'incertezza cercano di minimizzarne il rischio attraverso leggi e regole ferree. Le ripercussioni in classe sono:

Scarsa precauzione	Molta precauzione
<ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti si trovano a loro agio con situazioni di apprendimento "opened": senza una rigida struttura, con istruzioni generiche e buone discussioni. • L'insegnante può dire "non lo so". • Un buon insegnante si serve di un linguaggio semplice. • Insegnanti e studenti possono mostrare sentimenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti desiderano situazioni di apprendimento ben strutturate, con risposte giuste e programmi precisi. • Gli insegnanti devono sapere sempre la risposta. • Un buon insegnante si serve di un linguaggio accademico. • Insegnanti e studenti devono reprimere i loro sentimenti.

Secondo questo modello la cultura cinese è caratterizzata da:

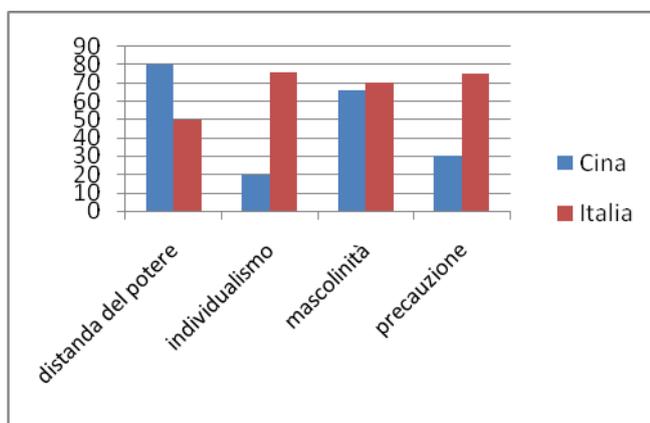
- alto grado di collettivismo, ovvero le persone agiscono nell'interesse del gruppo e non necessariamente di se stessi. Tra le persone che appartengono ad uno stesso gruppo (in famiglia, tra gli amici, al lavoro) è presente un rapporto di collaborazione mentre con le persone appartenenti a gruppo esterni si mettono in atto atteggiamenti freddi o addirittura ostili;

- grande distanza dal potere: le disuguaglianze tra le persone sono accettabili. Il rapporto superiore-subordinato tende ad essere polarizzato e gli individui subiscono le decisioni delle autorità formali rispettando il rango più alto;
- medio grado di rifiuto dell'incertezza: la verità può essere relativa e l'aderenza alle leggi e alle norme possono essere flessibili per permettere di adattarsi alle situazioni reali;
- forte dimensione della mascolinità: la società cinese è orientata al successo e ciò può essere dimostrato dal fatto che molti cinesi mettono in primo piano il lavoro a scapito della famiglia e del tempo libero o ancora dal fatto che gli studenti maschi ambiscono sempre a voti molto alti.

Al contrario la cultura italiana, in base ai parametri di Hofstede, è caratterizzata da:

- alto grado di individualismo: prevalgono le idee del singolo individuo e il raggiungimento della felicità personale;
- media distanza dal potere: si ritiene che la gerarchia debba essere rispettata e le disuguaglianze tra le persone sono accettabili. La diversa distribuzione del potere giustifica il fatto che la classe superiore abbia maggiori benefici;
- forte dimensione della mascolinità: la società italiana è orientata al successo e lo spirito di competizione è molto alto sia in ambito lavorativo che scolastico. Il raggiungimento di un alto status sociale è determinato prevalentemente dal potere economico;
- alto grado di rifiuto dell'incertezza: la società italiana tende a limitare le situazioni di incertezza è questo è evidente per esempio della giurisdizione, resa complicata e cavillosa da decine di clausole, commi, ecc., che non lasciano nulla alla libera interpretazione.

Tabella n.1. *Differenza tra la cultura italiana e quella cinese secondo Hofstede*



Spesso la grande distanza tra la cultura italiana e quella cinese rende il percorso di apprendimento del discente sinofono particolarmente lento e difficile.

Come dimostrano alcuni studi, la cultura di appartenenza favorisce particolari stili di apprendimento: «gli individui molto probabilmente non nascono con una predisposizione genetica ad imparare in modo analitico e relazionale, visivo o cinestetico, ma imparano ad imparare attraverso i processi di socializzazione che hanno

luogo nella famiglia e nei gruppi di amici, condividendo, quindi, degli schemi di comportamento che sono culturalmente connotati» (Nelson, 1995, citato in Mariani, 2010). Inoltre «in ogni società ci sono delle supposizioni implicite sulle persone e su come esse imparano, che guidano in modo invisibile qualunque processo educativo abbia luogo, agendo in modo nascosto e non intenzionale» (Singleton, 1991, citato in Mariani 2010). Secondo gli estensori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002: 130), «l'attività di chi usa/apprende la lingua non è condizionata solo dalle sue conoscenze, da capacità e abilità di comprensione, ma anche da fattori della personalità dell'individuo fatta di atteggiamenti, motivazioni, valori morali, convinzioni, stili cognitivi e carattere». Come scrive Mariani (2006) «ciò che accade in classe, il comportamento visibile di insegnanti e studenti, è il risultato di una struttura di aspettative, atteggiamenti, valori e convinzioni, che di solito vengono dati per scontati: convinzioni su come insegnare e imparare, atteggiamenti verso input visivo piuttosto che uditivo, routines accettate per elaborare informazioni in modi globali piuttosto che analitici, schemi comunicativi e così via. Sono cose di cui di solito non siamo coscienti... finché qualcosa ci costringe a fermarci e pensare: per esempio l'arrivo in classe di uno studente di un retroterra etnico diverso [...] [il cui] modo di pensare può improvvisamente cominciare a sembrarci "strano" e ci fa capire che le nostre lenti interpretative non sono più adatte: abbiamo bisogno di un altro paio di occhiali».

L'intervento didattico dell'insegnante di italiano L2 dovrebbe tenere in considerazione le aspettative e il diverso approccio che gli studenti sinofoni hanno con l'apprendimento linguistico e capire quali sono gli stili di apprendimento che derivano dalla mentalità cinese, cioè come tratti marcanti a livello culturale possono influenzare il livello di apprendimento e cercare di tenerne conto nel modo di insegnare.

A tal fine, in questo capitolo illustrerò le principali caratteristiche dello stile di apprendimento e del metodo di insegnamento utilizzato nelle scuole cinesi, soffermandomi in particolar modo sulle strategie messe in atto per imparare la lingua straniera.

2. IL METODO DIDATTICO

Il metodo di insegnamento comunemente utilizzato in Cina è prevalentemente espositivo ed incentrato sulla figura dell'insegnante che ha, all'interno della classe, un ruolo gerarchico, dominante e direttivo (Huang H., Marigo M., Omodeo M., 2004). Questo atteggiamento permette all'insegnante di avere il pieno controllo della situazione di insegnamento/apprendimento, garantire il regolare svolgimento della lezione e diffondere un senso di sicurezza all'interno della classe, limitando tuttavia la libertà, la spontaneità e l'iniziativa degli studenti (Wang, 2006).

Gli allievi sono sottoposti a una disciplina molto rigida e sono impegnati in modo direttivo in attività collettive che sviluppano in loro un forte senso di responsabilità sociale.

Data la natura collettivistica della società cinese, non si tiene conto delle diverse abilità o dei diversi bisogni dello studente ma ogni studente viene considerato in relazione al suo gruppo classe e deve apprendere conformemente ai suoi compagni, collaborando con loro.

Gli studenti imparano attraverso la cooperazione, intesa non come un modo per promuovere l'individuo, quanto piuttosto come un modo per realizzare il bene comune.

In una situazione di apprendimento, perciò, gli studenti sono molto sensibili ai compagni e sono preoccupati di mantenere la coesione del gruppo (Mariani, 2006).

Al di fuori della classe gli studenti si aiutano l'un l'altro organizzando dei gruppi di studio. In questo modo coloro che hanno compreso la spiegazione dell'insegnante si mettono a disposizione dei compagni che hanno difficoltà.

Le attività scolastiche inoltre sono strutturate in modo chiaro, preciso e rigoroso e sono ricche di contenuti: «the teacher instruct from the front; she presents careful clear model for the children; show them what to learn and how to learn it; the learner all perform the same tasks at the same time; there is clear discipline, uniform attention and concentration, punctuated by varied activities» (Cortazzi e Jin, 1996: 176).

Il confucianesimo, la corrente di pensiero che ancora oggi concorre a formare la cultura cinese e che ha notevolmente influenzato ed influenza tutt'oggi le metodologie didattiche in uso nelle scuole, sottolinea molto i benefici che derivano dalle relazioni gerarchiche fisse che mostrino rispetto per l'età, per lo status di persona anziana, per le tradizioni familiari. Di conseguenza, gli studenti nutrono grande rispetto verso l'insegnante, considerato non solo come un'autorità, "fonte di sapere", esperto della materia che sta trattando, modello di comportamento esemplare, ma anche come una figura genitoriale che si preoccupa di diffondere quelle conoscenze utili per affrontare la vita quotidiana e che permetteranno agli studenti di diventare persone complete, come narra un antico proverbio cinese: «se qualcuno ti farà da insegnante per un giorno, lo dovrai rispettare come fosse tuo padre per il resto della vita» (Wang, 2006). Per questo motivo, gli studenti accettano volentieri il ruolo di ascoltatori passivi ma attenti e durante la lezione rimangono in silenzio, non usano rivolgere domande o esprimere commenti. Non si propongono quasi mai come volontari per rispondere ad una domanda di cui conoscono la risposta, a meno che non venga richiesto loro esplicitamente. Secondo quanto riportato negli "Analetti" di Confucio, la regola principale da seguire è "in primo luogo rispetta la gerarchia, poi la tua visione della verità".

L'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'insegnante è determinato da una atmosfera in classe rigida e solenne che non li incoraggia a parlare liberamente: «the pattern of classroom interaction does not give students a chance to speak at all. The teacher plays all the role in the "pseudo-interaction"» (Chang, 2000: 442). Nel caso in cui fosse necessaria una spiegazione aggiuntiva o il chiarimento di un dubbio, gli studenti non rivolgono domande all'insegnante come mezzo per avere risposte immediate se non come ultima risorsa. In primo luogo cercano di trovare la risposta nei manuali o chiedendo aiuto ai loro compagni. Spesso gli studenti non avanzano subito delle domande perché l'insegnante potrebbe fornire comunque la risposta durante il corso delle spiegazioni oppure perché si ritiene che un buon insegnante spieghi tutto ciò che gli studenti dovrebbero sapere, pertanto eventuali domande potrebbero risultare superflue. «Some students also believe they need to know more in order to ask questions....since they do not yet know what the teacher knows they cannot ask. This culture concept effectively postpones questions until a high degree of knowledge has been mastered» (Cortazzi e Jin, 1996: 197).

La tendenza a posticipare la domanda è rinforzata anche dal fatto che fare domande durante la lezione potrebbe essere considerato un atteggiamento egoistico poiché sottrarrebbe agli altri studenti del tempo destinato alla spiegazione e interromperebbe il lavoro dell'insegnante. Secondo i costumi della società cinese, infatti, l'individuo non

deve emergere focalizzando l'attenzione su se stesso, ma ha innanzitutto il dovere di contribuire al bene comune e rispondere alle necessità della comunità.

Solo se gli studenti non sono stati in grado di trovare autonomamente la risposta possono rivolgere la domanda all'insegnante e, tuttavia, non lo fanno di fronte alla classe, ma alla fine della lezione. Il rapporto tra insegnante e allievi al di fuori della classe è meno autoritario e distante e gli insegnanti si mostrano disponibili ad offrire il loro aiuto. Biggs (1996 citato in Wong) ritiene che: «Chinese student were more active in one-to-one interaction with the teacher as well as engaging in peer discussion outside the class».

Questo atteggiamento viene spesso interpretato dagli insegnanti occidentali come sintomo di passività, ma è invece determinato dall'importanza che, nella società cinese ancora oggi, ha la conservazione e il riconoscimento di una status alto, il "non perdere la faccia" (*mien zi*), ovvero l'essere stimati e il conservare la stima da parte degli altri (Kennedy, 2002). Gli studenti sono riluttanti a fare domande in classe perché nel caso in cui dovessero commettere errori o la domanda posta fosse ritenuta superflua o poco meditata, potrebbero essere oggetto di derisione da parte dell'intera classe e conseguentemente "perdere la faccia". Il disagio che provano quando devono parlare in pubblico dipende molto dalla grande preoccupazione per l'andamento e i risultati della conversazione o della relazione con gli altri: «They are afraid of being ashamed, they are afraid of asking foolish questions,.... They pay too much attention to other's opinion of them....» (Jin e Cortazzi, 1996: 195).

In questo atteggiamento è evidente l'influenza della tradizione confuciana che sottolinea l'importanza dell'armonia e privilegia l'espressione della collettività rispetto a quella personale. L'armonia della classe non deve essere mai minacciata e non si devono creare situazioni in cui gli altri possano trovarsi in una situazione di imbarazzo.

2.1. Doveri dell'insegnante

In Cina l'insegnamento è inteso prevalentemente come processo di trasmissione delle conoscenze; pertanto un requisito fondamentale che ogni insegnante deve possedere è la conoscenza profonda della sua materia: «students believe that teachers should be erudite, very learned, they should be able to answer all sorts of questions» (Jin e Cortazzi, 1996: 187). Il detto cinese «solo la persona che ha un secchio d'acqua può offrire senza problemi un cucchiaino di acqua agli altri» esprime bene la relazione che lega la conoscenza e l'insegnante. In altri termini, si ritiene che sia la quantità di conoscenza che un insegnante possiede a garantire il successo dell'insegnamento.

Il compito fondamentale dell'insegnante è quello di assicurarsi che tutti gli studenti facciamo progressi soddisfacenti. Nel caso in cui uno studente dimostri di non aver compreso quanto spiegato a lezione o il suo percorso scolastico non presenti alcun progresso, si ritiene che ciò vada imputato all'insegnante che non è stato in grado di spiegare in modo chiaro, di motivare sufficientemente lo studente o di monitorare in modo adeguato il processo di apprendimento. Secondo il pensiero cinese, infatti, il successo o il fallimento nell'educazione non dipende dalle capacità innate dello studente. Sebbene ogni persona abbia abilità e intelligenze diverse, queste non sono ritenute determinanti per i risultati scolastici. Un assunto fondamentale del pensiero confuciano afferma che tutti attraverso lo studio, l'impegno, la perseveranza, la pazienza e i buoni

propositi possono raggiungere gli stessi obiettivi di apprendimento (Wang, 2006). Questo è dimostrato anche da detti popolari diffusi come «se fai tanti sforzi sarai in grado di far entrare un pilastro di ferro in un ago» e «il talento conta il 30 %, lo studio il 70%» (Jin e Cortazzi, 2006).

Per assicurarsi che le nozioni vengano trasmesse in modo corretto e appropriato, l'insegnante deve avere alle spalle un solido bagaglio di cultura e di conoscenze e deve possedere le abilità necessarie per trasmettere le sue conoscenze nel modo più accessibile possibile: «A good teacher is one who knows what is useful and important to the students, has an intimate knowledge of the student's level, carefully prepares lessons, has all the correct answers at all the time, and dissects, presents and explains knowledge in a masterly manner to ensure ease of learning by the students» (Hu, 1996: 100).

L'insegnamento non riguarda solo il miglioramento delle capacità intellettive ma anche lo sviluppo delle qualità morali (Guo, 2001, citato in Hu, 1996). Tradizionalmente, l'educazione morale ha il fine di insegnare come comportarsi nella società e sviluppare determinate virtù come la fedeltà, la lealtà, l'altruismo, la modestia e il conformismo che contribuiscono a formare una "persona nobile". L'enfasi posta sullo sviluppo delle qualità morali, che deriva dagli insegnamenti confuciani, è ancora oggi considerata la base di un'educazione di successo e contribuisce ad incoraggiare l'imitazione dei modelli socialmente riconosciuti e gli orientamenti della collettività, scoraggiando al contrario l'individualismo, il soddisfacimento dei bisogni personali e l'espressione personale (Cheng, 1994).

L'insegnante ha pertanto il dovere di svolgere il ruolo di mentore. Un buon insegnante è colui che si prende cura dello studente, lo aiuta ed è disposto a trasmettergli le esperienze di vita (Cortazzi e Jin, 1996). Egli ha il compito di formare dei buoni cittadini, pertanto deve avere sani valori e principi morali e deve essere un modello di comportamento sociale da cui gli studenti possano trarre esempio.

La maggior parte degli studenti cinesi ritengono che l'insegnante non solo debba essere rigoroso, severo, giusto, ma debba comportarsi anche come un amico e un genitore: «He should care for his students just as parents do. He should sometimes be strict like father, sometimes be kind like a mother. This means being friendly, gentle, showing concern, offering to help students who have personal problem, talking to students socially and giving advice outside the classroom» (Jin e Cortazzi, 1996: 187).

Alcuni studi hanno messo in evidenza che il metodo di insegnamento cinese non consiste semplicemente nella trasmissione delle conoscenze ma implica una notevole interazione con gli studenti che non si limita alle ore di lezione ma continua anche al di fuori della scuola. Se in classe l'insegnante appare formale e distante, fuori dalla classe assume un atteggiamento più confidenziale e spesso stabilisce un rapporto di tipo personale con i suoi studenti: «there is a feeling that teachers and students should think of each other's as members of an extended family. Responsibility, authority and morality (heart) are all part of the relationships» (Pratt 1999, citato in Wang, 2006).

2.2. Doveri degli studenti

Il modo in cui l'importanza dell'educazione viene percepita nella cultura cinese influisce inevitabilmente sugli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti.

In primo luogo, gli studenti devono avere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento ed essere interessati ad ampliare sempre più le proprie conoscenze, poiché come afferma Hu (1996: 100) «the precondition for being a good learner is to know more». In secondo luogo, per essere in linea col modello didattico utilizzato dall'insegnante, devono mantenere un livello molto alto di ricettività, prendere appunti durante la lezione e studiare le nozioni trasmesse dall'insegnante o dal libro di testo. Agli studenti spetta il dovere di rispettare, obbedire e cooperare con l'insegnante (Cortazzi e Jin, 1996). In terzo luogo, gli studenti devono aspirare ai voti più alti così da poter essere utili alla società, "onorare gli antenati" (*guangzhou yaozu*) e rendere fiera la propria famiglia. A tal fine devono impegnarsi a fondo, essere diligenti e mettere lo studio al primo posto. Non devono accontentarsi dei propri progressi e devono porsi obiettivi sempre più alti (Wang, 2001). Inoltre, agli studenti è richiesto di essere attivi mentalmente (invece che verbalmente), ovvero di evitare l'ambiguità e l'approssimazione cercando di apprendere le nozioni correttamente e con precisione.

3. IL METODO DI STUDIO

Le strategie di apprendimento utilizzate dai discenti cinesi vengono riassunte da Hu (1996) nelle quattro R, ovvero la Ricezione, la Ripetizione, la Revisione, e la Riproduzione delle nozioni spiegate dall'insegnante. In particolare la ripetizione orale e la scrittura sono le strategie utilizzate per imparare le diverse migliaia di ideogrammi della lingua cinese.

I discenti cinesi sono molto riflessivi e hanno un approccio allo studio preciso e meticoloso, volto ad apprendere le nozioni in modo corretto ed evitare ogni imprecisione e ambiguità. Probabilmente l'attenzione al dettaglio e lo studio scrupoloso deriva dal metodo di studio messo in pratica per leggere gli ideogrammi cinesi: «learning the thousands of chinese characters and comprehending shifts and shades of multi-layer meaning residing in the juxtaposition of a limited number of characters encourage fine analysis of details» (Cheng, 2000: 238).

Poiché la trasmissione del sapere è più orientata alla teoria che alla pratica o all'applicazione, la memorizzazione dei dettagli e dei fatti è la strategia di apprendimento più importante per gli studenti cinesi ed è ancora molto utilizzata. Spesso i discenti memorizzano intere lezioni o interi brani in modo da riprodurli parola per parola. Si ritiene che lo studio mnemonico sia legato al sistema di esami per il servizio civile introdotto in tutta la Cina più di 1000 anni fa e abolito nel 1905, il cui scopo era quello di reclutare nuovi funzionari di stato tra coloro che fossero stati in grado di recitare a memoria i testi confuciani, i "Quattro libri" e i "Cinque classici", durante l'esame. La tradizione degli esami ha favorito l'apprendimento mnemonico diffondendone il suo uso, nel corso dei secoli, anche per altre materie di studio (Wang, 2006: 6).

Malgrado il tipo di approccio allo studio prevalentemente mnemonico utilizzato dai discenti cinesi, i loro risultati scolastici, confrontati con quelli degli studenti occidentali risultano migliori. Questo è quello che viene chiamato "il paradosso degli studenti cinesi" e per comprenderlo è necessario distinguere tra *memorizzazione* e *apprendimento meccanico*. Secondo gli studiosi Marton, Alba e Kun (1996: 70), esistono due tipi di memorizzazione: una di tipo meccanico, che induce ad imparare le nozioni in modo superficiale, senza soffermarsi sul loro significato, e una che implica la comprensione di

quanto si sta studiando. Gli studenti cinesi non imparano semplicemente in modo meccanico ma memorizzano attraverso la comprensione. Questo processo implica due passaggi simultanei e collegati tra loro ovvero il “memorizzare le nozioni che sono state comprese” e “comprendere attraverso la memorizzazione”: «gli studenti cinesi sembrano considerare la combinazione di memorizzazione e comprensione come normale perché, secondo loro, la comprensione di qualcosa implica la memoria, così come la memoria implica la comprensione. La memorizzazione può dunque essere considerata non tanto un fatto meccanico quanto una strategia legata alla comprensione» (Mariani 2006). Il compito della memorizzazione è facilitato dalla ripetizione, ritenuto un requisito indispensabile per la comprensione. «The process of repetition contributes to understanding because different aspects of text are in focus with each repetition which is different from the mechanical memorization which characterise rote-learning» (Marton, citato in Iskandar).

4. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

L'insegnamento della lingua straniera in Cina è molto tradizionale poiché si basa principalmente sul metodo grammaticale-traduttivo e audiovisivo, privilegiando le attività di lettura, scrittura e comprensione rispetto a quelle di produzione e interazione orale. Viene data, inoltre, grande importanza ai libri di testo. Secondo la tradizione popolare, fonte della conoscenza sono i libri, in particolar modo i testi classici, come dicono le massime «è sempre utile leggere un libro» (*kaijuan yonyi*), «quando arriverà il momento in cui dovrai utilizzare le tue conoscenze, rimpiangerai di aver letto poco» (*shu dao yongsbi fang ben shao*), pertanto godono nella cultura cinese di grande autorevolezza e il loro contenuto va appreso fin nei minimi dettagli (Hu, 2002:97): «for many Chinese students and teachers books are thought as an embodiment of knowledge, wisdom and truth» (Kennedy, 2002: 432). Solo negli ultimi anni, grazie all'aumento dei docenti provenienti dall'estero, i metodi d'insegnamento delle lingue si sono avvicinati ad approcci di tipo comunicativo.

Secondo alcuni ricercatori, in Cina l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere risente molto del metodo usato dagli studenti per l'apprendimento dei caratteri della loro lingua madre, con l'effetto di enfatizzare molto la fase di apprendimento mnemonico del lessico e delle regole grammaticali della LS e a volte questo determina una certa rigidità nell'apprendere l'uso pratico della lingua.

Bisogna tenere conto, infatti, che la metodologia didattica utilizzata per l'insegnamento della L1 in Cina si basa prevalentemente sulla memorizzazione di parole nuove ed è affidata a brevi poesie antiche, alla ripetizione, all'esercizio della scrittura e alla lettura collettiva. Durante il primo semestre della scuola primaria, i bambini cinesi imparano 160 diversi caratteri, l'alfabeto latino, la pronuncia della lingua cinese nazionale. Nel secondo semestre memorizzano nuove parole attraverso storie e poesie che ripetono, copiano, leggono a voce alta in coro e memorizzano – l'unico modo per ricordare dei caratteri che non rappresentano suoni ma solo simboli convenzionali di idee e cose. In questo modo, imparano altri 220 caratteri, e poi, gli anni successivi, una media di due nuovi caratteri ogni giorno, così che alla fine della scuola primaria ne hanno imparato circa 2500. Si devono memorizzare 9000 caratteri per leggere senza difficoltà ciò che viene pubblicato annualmente, ma in Cina gli standard di

alfabetizzazione sono stati fissati per la scuola elementare a circa 2500 ideogrammi e quindi la maggior parte della popolazione è esclusa dalla lettura di molti testi narrativi e informativi. (Huang H., Marigo M., Omodeo M., 2004). Nello studio della L1 gli studenti vengono guidati all'ampliamento del loro vocabolario attraverso ampie letture che forniscono l'occasione di incontrare frequentemente caratteri nuovi, aumentando così l'efficacia dell'apprendimento. I caratteri sconosciuti vengono insegnati a partire dal testo, basandosi sul principio secondo il quale il carattere è inseparabile dalla parola, la parola dalla frase e la frase da testo, mettendo in relazione le conoscenze relative alla fonetica, alla forma e al significato dei caratteri. Per facilitare l'acquisizione di molti caratteri in un arco di tempo relativamente breve, questi vengono riuniti in gruppi a seconda del modello strutturale che li sottende.

Come nell'apprendimento del cinese, anche per lo studio della lingua straniera, i discenti imparano la grammatica e i vocaboli partendo dal testo base, col supporto delle spiegazioni dell'insegnante e la pratica degli esercizi. I testi proposti per la lettura sono di solito seguiti da una lista di parole nuove, frasi o espressioni con la relativa pronuncia e la traduzione in cinese. Infine svolgono una serie di esercizi scritti che si basano prevalentemente sulla comprensione letterale dei testi di riferimento, sul lessico e sulla applicazione delle regole grammaticali (Cortazzi e Jin, 1996).

Dovendo lavorare in classi molto numerose e non avendo la possibilità di seguire ogni singolo studente, gli insegnanti cinesi fanno grande affidamento sullo studio e sulla preparazione individuale del discente. Ad esempio, gli studenti, prima della lezione, preparano la lettura autonomamente, utilizzando il dizionario per le parole sconosciute. Se hanno a disposizione la registrazione audio del testo e dei vocaboli allora possono esercitarsi anche sulla comprensione orale.

In classe l'insegnante verifica la pronuncia e l'intonazione dei discenti e rivolge alcune domande di traduzione letterale. Alla lettura del testo in classe e alla spiegazione del significato delle parole nuove e delle regole grammaticali seguono vari esercizi di pronuncia, di traduzione e di grammatica (per esempio manipolazione di frasi, completamento di test di comprensione a risposta multipla) e di produzione scritta (Cortazzi e Jin, 1996).

Le caratteristiche peculiari del metodo di apprendimento/insegnamento della lingua straniera nelle scuole cinesi sono dunque fondamentalmente cinque:

- a) concentrazione sulla lettura intensiva come base per l'apprendimento (deriva dal concetto confuciano di apprendimento graduale ottenuto accumulando conoscenze che si tramandano per iscritto);
- b) uso della memorizzazione come tecnica di base. La memorizzazione (anche decontestualizzata) delle parole è comunemente accettata, almeno da parte degli studenti e dei genitori, come metodo valido per l'apprendimento linguistico;
- c) eccessiva enfasi su aspetti particolari, anche minimi, della lingua e corrispondente mancanza di attenzione nei confronti delle abilità comunicative;
- d) uso prevalente della lingua madre (il cinese) per la spiegazione degli argomenti grammaticali, che vengono presentati prima dell'approccio ai testi;
- e) uso della traduzione come strategia di apprendimento, di insegnamento e di valutazione del livello di apprendimento linguistico raggiunto.

5. CONCLUSIONE

Sebbene la Cina stia attraversato negli ultimi decenni notevoli cambiamenti sociali, politici ed economici, per quanto concerne l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera sembra che la cultura tradizionale e i dettami delle grandi correnti di pensiero orientali, in particolar modo quella confuciana, esercitino ancora un'influenza molto forte sugli approcci e i metodi didattici in uso. È doveroso tuttavia sottolineare che le modalità dell'insegnare e dell'apprendere diffuse nella scuola cinese non devono essere in alcun modo interpretate in modo stereotipato. Bisogna, in primo luogo tenere in considerazione che, proprio in risposta ai cambiamenti sociali, il sistema scolastico cinese sta lentamente mutando così come gli stili di apprendimento dei discenti. Inoltre, sebbene sia possibile riconoscere in ogni gruppo sociale determinate caratteristiche connotate culturalmente, non si può dare per scontato che il comportamento di ogni singolo individuo sia conforme alle norme della cultura cui appartiene. Di conseguenza, lo stile di apprendimento di ogni discente avrà delle variabili personali determinate da fattori quali per esempio l'età, il sesso, la religione, la classe sociale, il contesto di classe in cui è immerso, il materiale di studio che ha a disposizione, il programma di studio che deve affrontare, ecc. Come afferma Tudor (1998: 319, citato in Cheng, 2000) «the reality of language teaching and learning emerges from a dynamic interaction of individual and sociocultural rationalities, a process which is unique to each classroom and which can rarely be predicted in advance». L'unico strumento che ci permetterà di interpretare correttamente il comportamento degli studenti è l'osservazione diretta e costante. «What we need most as teachers is a suspension of disbelief, a tolerance of ambiguity -when we are faced with different cultures we need to stop, observe and listen carefully-just our learners do» (Mariani, 2007).

Solo questo consente infatti di comprendere che cosa accade quando gli studenti cinesi si trovano in una classe di lingua straniera o seconda con insegnanti madrelingua di culture differenti e in un contesto di apprendimento diverso da quello già sperimentato nel loro paese e di rispondere a domande quali: come è possibile facilitare il loro apprendimento della lingua straniera (spesso lingua di scolarizzazione) in contesti didattici/di apprendimento culturalmente molto distanti da quelli loro abituali? Quali strategie didattiche potrebbero essere opportunamente utilizzate dagli insegnanti? Quali diverse attività proporre in funzione degli obiettivi di apprendimento linguistico da raggiungere e delle diverse competenze da acquisire? Quali comportamenti assumere nei confronti di discenti che hanno una percezione dell'insegnante così socialmente diversa da quelli degli studenti occidentali?

Ricerche recenti hanno evidenziato che gli studenti cinesi che frequentano corsi universitari all'estero modificano o incrementano la propria "cultura di apprendimento" in relazione al nuovo contesto scolastico, alle aspettative e al metodo utilizzato dall'insegnante. Come sottolinea Mariani (2007) «se (gli studenti cinesi) dovessero incontrare un insegnante che incoraggia il pensiero critico, la comprensione personale, il *problem solving* e il lavoro creativo, questi studenti probabilmente adotterebbero l'approccio di questo insegnante. Allo stesso modo, se un insegnante è convinto che i suoi studenti preferiscono la memorizzazione come stile di apprendimento "culturale", lui o lei potrà, anche inconsciamente, decidere di strutturare le sue lezioni in modo da venire incontro a questo tipo di apprendimento – e ciò, a sua volta, porterà gli studenti ad adottare questo approccio».

È tuttavia molto frequente che, a causa delle grandi differenze tra la cultura di apprendimento dei discenti cinesi e quella dell'insegnante di lingua straniera, soprattutto nelle fasi iniziali, si abbiano momenti di difficoltà sia all'interno che all'esterno della classe e si osservi un atteggiamento di reticenza o di passività di questi studenti.

Tali atteggiamenti potrebbero essere determinati da un'interconnessione tra diversi fattori quali, ad esempio, l'uso di un metodo didattico molto lontano da quello conosciuto e sperimentato dal discente, la sua scarsa competenza linguistica e la mancanza di un rapporto di "comprensione interculturale" tra insegnante e studente.

Spesso gli insegnanti occidentali che insegnano la lingua straniera senza avere alcuna conoscenza circa il modo in cui si svolgono le lezioni di lingua in Cina e la "cultura di apprendimento" degli loro allievi cinesi, tendono ad imporre i metodi didattici diffusi in occidente, come ad esempio il metodo comunicativo e le attività ad esso collegate, e ad utilizzare come standard e come punto di riferimento i valori della propria cultura, non tenendo in considerazione quella dei loro discenti, creando in tal modo situazioni, seppur involontarie, di conflitto che non aiutano a raggiungere il successo nell'apprendimento.

Per la maggior parte degli studenti cinesi, le attività più importanti del corso di lingua sono rappresentate dalla lettura e dalla scrittura, mentre viene data molta meno importanza allo sviluppo delle attività comunicative come le discussioni in classe o i lavori di gruppo, di cui ignorano il funzionamento e le finalità. I discenti cinesi necessitano quindi di maggior tempo e maggior supporto per adattarsi alle nuove forme di apprendimento. «Any teachers, western or eastern who plans to use methodologies which inevitably involves student's participation must make sure the student are familiar with and accept such methodologies» (Cheng 2000: 444).

Per facilitare l'apprendimento linguistico da parte dei discenti stranieri l'insegnante dovrebbe adottare un approccio bilanciato cercando da un lato di conoscere, approfondire e accogliere le differenze culturali dei loro allievi, comprendere la loro percezione dell'educazione in generale e quello che essi si aspettano dall'insegnamento, dall'altro aiutarli a sviluppare la capacità di imparare in modo differente, creando una sorta di "ponte" tra il tipo di apprendimento loro abituale e quello richiesto dal nuovo contesto di studio.

Come riportato nel QCER (2002: 131) gli insegnanti dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare quali sono i tratti della personalità dei discenti che verranno invitati a sviluppare e in che modo le caratteristiche dell'apprendente verranno tenute in considerazione nell'organizzare l'apprendimento e l'insegnamento linguistico e la relativa valutazione. Per esempio, se siamo a conoscenza che per gli studenti cinesi mantenere la coesione del gruppo e salvaguardare la "faccia" a se stessi e agli altri ha un ruolo molto importante, qualora si decidesse di proporre un lavoro di gruppo, si potrebbe presentare tale attività come un momento in cui tutti insieme si cerca di migliorare il lavoro di tutti, mettendo l'accento sull'aiuto reciproco, la solidarietà e la cooperazione. In questo modo, sarebbe possibile integrare un'attività tipicamente "comunicativa" secondo gli standard occidentali con valori diversi ma che possono essere conciliati invece che contrapposti. Secondo quanto osservato da Jin e Cortazzi infatti, differenti culture di apprendimento possono essere combinate in una sorta di sinergia culturale ovvero un processo di acculturazione a doppio senso in cui insegnanti e studenti provenienti da due o più culture diverse possono interagire e cooperare per raggiungere uno scopo comune, senza che nessuna delle parti perda il proprio status, ruolo o identità culturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., (2006), "Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica" in F. Bosc, C. Marelllo, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, pp. 86-111.
- Bonvino E., Rastelli S., *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, University Press, Pavia.
- Cheng X., (2000), "Asian students' reticence revisited", in *System*, vol.28, n.3, pp. 435-446.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Cortazzi M., and Jin L., (1996) "Cultures of learning: Language classrooms in China" in H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroo*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 169-206.
- Cortazzi M., and Jin L., (2006) "Changing practices in Chinese Cultures Of learning" in *Language, Culture and Curriculum*, vol.19, n.1, pp. 5-20.
- Della Putta P., (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizioni, tipologici e glottodidattici", in *Studi di glottodidattica*, vol. 2, pp. 52 - 67.
- Hofstede, Geert (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York.
- Hong J., (1999), "A Contrastive Study of Cultural Diversity of Learning Styles between China and the United States" in *International Education studies*, vol.2, n.1, pp. 63-166.
- Hu G., (2002), *Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China* National Institute of Education, Nanyang Technological University, Nanyang.
- Huang H., Marigo M., Omodeo M. (2004), *Le metodologie didattiche in Cina*, COSPE, Firenze.
- Iskandar T.L., *Chinese learning style and strategy*, <http://www.scribd.com/doc/65277671/683-Ass-2-Part-1-Lit-Review-Chinese-Learning-Styles-Example-Lestari>
- Kennedy P., (2002), "Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult Chinese learners", in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, n. 5, pp. 430-445.
- Lee, W. O. (1996). "The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition", in D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research, Hong Kong/Australia, pp. 25-41.
- Lijing S., *The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English*, <http://elechina.super-red.es/shi.pdf>
- Littrell Romie F., *Learning Styles of students in and from Confucian culture* http://romielittrellpubs.homestead.com/files/littrell_eu_asean_crossculturallearningstyles.pdf

- Hinkel E., (1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mariani L. (2006), "Le diversità culturali negli stili cognitive e comunicativi. Dal conflitto al compromesso alla sinergia" in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 5, dicembre 2006 <http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm>
- Mariani L. (2007), "Learning style across cultures" in *Perspectives. A journal of TESOL-Italy*, vol. XXXIV, n.2. <http://www.learningpaths.org/papers/paperculturalstyles.htm>
- Marion, F., Dall'Alba, G. & Tse, L. K., (1996) "Memorizing and understanding: the keys to the paradox?", in D. A. Watkins & J. B. Biggs, *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*, Comparative Education Research Centre and The Australian Council for Educational Research, Hong Kong, p. 69-83.
- Rao, Z., (1996), *Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese Method*, Jinxu Normal University, Jinxu.
- Wang T., (2006) *Understanding Chinese Culture and Learning*, University of Canberra, Australia.
- Wong J., (2004) "Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based?", in *International Education Journal*, Vol 4, No 4, pp. 154-166. http://courses.essex.ac.uk/ia/ia409/selection_of_readings/Wong_Asian_Student_Learning_Styles.pdf