

## Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale

Claudia Borghetti

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne  
Università di Bologna

### Abstract

The article offers some reflections on the so-called 'intercultural perspective to the teaching of modern languages' or 'intercultural linguistic education'.

It focuses in particular on a relatively recent development of the discipline, linked to the attempt to adopt a non-essentialist definition of 'culture' in glottodidactics.

Unlike the well-known culturalist paradigm, the non-essentialist one challenges the idea that it is appropriate to set up the development of intercultural competence by leveraging only the international dimension of diversity.

Non-essentialist principles are currently on the margins of intercultural linguistic education; but they are an opportunity to question some of the assumptions on which much of the theoretical reflection and didactic practice dedicated to the intercultural aims of learning and teaching languages are based.

### Parole chiave

Educazione linguistica interculturale; competenza interculturale; paradigma culturalista; approccio non essenzialista.

### 1. Introduzione

Il presente contributo propone alcune riflessioni in merito alla cosiddetta 'prospettiva interculturale alla didattica delle lingue moderne' o 'educazione linguistica interculturale'. Si tratta di un'area di studio glottodidattico che, grazie anche a numerosi contributi internazionali di carattere interdisciplinare, continua da anni a ridefinire le proprie coordinate epistemologiche, come dimostrano le varie rassegne critiche ad essa dedicate (ad esempio, Risager 2007; Caon 2013, 2014; Borghetti 2016).

Tra i vari cambiamenti di natura teorica che nel corso del tempo hanno caratterizzato questo variegato ambito di studio e intervento educativo, ci concentriamo in questa sede su uno sviluppo relativamente recente, legato al tentativo di adottare – anche in ambito glottodidattico – una *definizione non essenzialista di 'cultura'*, secondo la quale la cultura è qualsiasi forma di raggruppamento umano, i cui membri condividono alcune caratteristiche, tra cui scopi, abitudini, tradizioni, norme, regole e lingua (Holliday 1999, 2011). Tra le altre cose, il paradigma non essenzialista si distingue da quello alternativo detto 'culturalista' o 'essenzialista', perché contesta l'idea che esista una relazione privilegiata tra area territoriale, una cultura e una lingua. Come vedremo meglio, in questo senso, l'approccio non essenzialista sembra minare le basi della ricerca e della prassi glottodidattiche, che – nonostante l'avvicinarsi di approcci anche molto diversi gli uni dagli altri – non hanno mai fondamentalmente messo in discussione il principio secondo cui insegnare una lingua aggiuntiva presuppone introdurre gli apprendenti alla corrispondente cultura (nazionale).

Questo assunto, tra l'altro, è rimasto invariato anche dopo la svolta interculturale degli anni '90, quando l'introduzione della dimensione educativa nei curricoli di lingua si è per lo più basata sul confronto tra la cultura (nazionale) degli studenti e quella della lingua target (ad esempio, Rivers, Houghton 2013).

Svilupperemo progressivamente queste considerazioni nelle pagine seguenti. In particolare, dopo aver introdotto l'educazione linguistica interculturale nei suoi principi fondamentali (§2), l'articolo commenta, confrontandole, le definizioni di 'cultura' assunte rispettivamente dal paradigma essenzialista e da quello non essenzialista (§3). In seguito, sarà possibile evidenziare come l'espressione 'prospettiva interculturale' alla didattica delle lingue assuma significati molto diversi a seconda dell'approccio alla cultura preso come riferimento (§4). L'ultima parte dell'articolo si concentra sui risvolti didattici del quadro epistemologico delineato in precedenza e illustra due proposte operative ispirate rispettivamente all'approccio culturalista e a quello non essenzialista (§5), prima di alcune proporre alcune riflessioni finali (§6).

Come sarà presto chiaro, nonostante l'articolazione in paragrafi e sottoparagrafi suggerisca un costante confronto tra le due prospettive, è a quella non essenzialista che l'articolo guarda con maggiore interesse, se non altro perché costituisce un'occasione per interrogare nuovamente i presupposti sui cui si fonda gran parte della riflessione teorica dedicata all'educazione linguistica interculturale.

## 2. L'educazione linguistica interculturale

Com'è noto, l'educazione linguistica interculturale è quel settore della glottodidattica che si occupa delle finalità educative interculturali dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue.

Le sue origini risalgono agli anni '90, quando, spesso con il patrocinio del Consiglio d'Europa (ad esempio, Byram, Zarate 1994, 1997; Byram et al. 1997),<sup>1</sup> la ricerca dedicata all'educazione linguistica ha registrato un progressivo ma deciso spostamento d'interesse dalla dimensione culturale dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (per cui, ad esempio, si apprendono la lingua e la cultura italiane) a una più ampia prospettiva interculturale. Secondo questa "svolta" (Holmes 2014), il fare esperienza in classe di una nuova "linguacultura" (Agar 1994; Risager 2007) rappresenta per gli studenti non solo un'occasione di apprendimento (*culturale*), ma anche e soprattutto un'opportunità per sviluppare conoscenze, atteggiamenti e abilità trasferibili ad altri gruppi culturali, compresi i propri (apprendimento *interculturale*) (Byram 1997, 2021). In altre parole, mentre introducono una lingua aggiuntiva, gli insegnanti preparano gli apprendenti a confrontarsi anche con culture diverse da quella oggetto di studio e, al contempo, aiutano ciascun allievo a identificare e comprendere i propri presupposti culturali. Alla luce di questa distinzione tra 'apprendimento culturale' e 'apprendimento interculturale', è evidente che si può parlare propriamente di 'educazione linguistica interculturale' solo in riferimento al secondo tipo di apprendimento, quello che va oltre il binomio 'lingua target - cultura target'<sup>2</sup> e che, di conseguenza, poggia solo in (minima) parte sulle conoscenze culturali.

---

<sup>1</sup> È da notare però come l'esigenza di cambiamento trascendesse l'orbita di influenza del Consiglio d'Europa. Lo dimostrano le numerose pubblicazioni dedicate in quegli anni all'educazione linguistica interculturale al di là dei confini europei (ad esempio, Kramsch 1993, 1998; Lo Bianco et al. 1999).

<sup>2</sup> Balboni (1999, 2007) così come Balboni e Caon (2015) si riferiscono a questo cambiamento, quando sottolineano la necessità di superare la didattica della cultura a favore di una prospettiva di comunicazione interculturale.

L'apprendimento interculturale – inteso in genere come sinonimo di ‘sviluppo della competenza interculturale’ – va ben oltre l'acquisire conoscenze riguardo le pratiche sociali diffuse in una determinata comunità di parlanti, gli stili di comunicazione più diffusi, gli usi, i costumi, le feste, ecc. (Caon 2016). Come illustrato chiaramente da uno dei più noti modelli di competenza interculturale (CI) (Byram 1997, 2021), le informazioni che il soggetto possiede riguardo ai gruppi culturali (*knowledge*) rappresentano solo una delle cinque dimensioni che sottendono l'apprendimento interculturale, il quale sarebbe piuttosto il risultato dell'interazione delle conoscenze con altri quattro componenti.

- Atteggiamenti di curiosità e di apertura verso la diversità, nonché disponibilità a sospendere la fiducia nei propri valori, per assumere anche momentaneamente i punti di vista degli altri senza preconcetti (*Attitudes*).
- Abilità di interpretare e mettere in relazione i fatti culturali tra loro (*Skills of interpreting and relating*). Queste abilità implicano l'essere in grado di analizzare le conoscenze relative al proprio gruppo di appartenenza e a quelli altrui, di identificare eventuali relazioni (comuni influenze storiche, ad esempio), di decostruire gli impliciti e le prospettive etnocentriche presenti nei documenti che parlano dell'uno e dell'altro gruppo, e così via.
- Capacità di ottenere nuove conoscenze sulle culture (ad esempio, essere in grado di identificare quali documenti sono affidabili fonti d'informazione) e di gestire gli incontri interculturali e le loro possibili disfunzioni in maniera efficace, facendo leva su tutte le componenti della competenza (conoscenze, atteggiamenti e abilità) (*Skills of discovery and interaction*).
- Consapevolezza critica culturale (*Critical cultural awareness*), ossia “an ability to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries” (Byram 2021: 78). Questa componente, dal profondo valore politico ed educativo, può eventualmente portare il soggetto a mettere in discussione le convinzioni e i valori su cui – spesso inconsapevolmente – faceva affidamento prima di confrontarsi con prospettive, opinioni e credenze diverse.

Se in linea di principio lo sviluppo della competenza interculturale può avvenire anche solo grazie all'esperienza della diversità, è ben noto (ad esempio, Alred et al. 2003; Jackson, Oguro 2018) che l'apprendimento interculturale necessita anche di riflessione, la quale può essere meglio favorita in classe, in collaborazione con i compagni e con l'insegnante. Non sorprende quindi che molta della letteratura dedicata all'educazione linguistica interculturale insista sull'opportunità di insegnare agli studenti di lingua un *metodo di osservazione dei fatti culturali*, di favorire forme di *autoriflessione* e di sfruttare massimamente l'*interazione in classe*. In merito al primo aspetto, l'invito è a fornire agli studenti un *metodo di osservazione critica* o “un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali” (Caon 2016: 96), che permetta loro di confrontare sistematicamente pratiche culturali diverse. Concentrarsi sul ‘come’ (l'apprendimento e l'esercizio di un metodo) piuttosto che sul ‘che cosa’ (l'acquisizione di nuove conoscenze specifiche) fa sì che gli apprendenti sviluppino strumenti critici e interpretativi che, anche in un futuro, potranno applicare a qualsiasi altro fatto culturale o incontro interculturale (Byram 1997, 2021). In secondo luogo, gli studenti dovrebbero essere invitati a riflettere sui propri processi interpretativi e a identificare e mettere in discussione i propri presupposti culturali. L'*autoriflessione* è fondamentale nell'apprendimento interculturale, poiché le persone tendono a dare per scontati i propri punti di vista e a imporli agli altri (Houghton, Yamada 2012). Inoltre, come implicito nella nozione di ‘consapevolezza critica interculturale’, il pensiero critico permette agli studenti di collegare la sfera individuale a quella sociale, a sperimentare come le loro posizioni personali - così come quelle degli altri - siano spesso condizionate dai discorsi e dalle ideologie dominanti (Guilherme 2002). Infine, è

importante fare sì che l'apprendimento scaturisca dall'esperienza stessa degli studenti e quindi favorire l'*interazione in classe* (Kearney 2016; Liddicoat, Scarino 2013). Le classi di lingua non dovrebbero essere viste come ambienti protetti in cui gli apprendenti si preparano allo scambio interculturale 'reale' (quello che presumibilmente avrebbe luogo fuori dalla classe) (Byram 1997, 2021), ma il luogo stesso di tali incontri; dopotutto, anche il gruppo più omogeneo di studenti offre una varietà di prospettive sugli argomenti e sulle attività didattiche su cui basare conversazioni di carattere interculturale (Borghetti 2016).

### 3. Il concetto di 'cultura' nella didattica delle lingue

Le mete educative (lo sviluppo della competenza interculturale) e i principi metodologici sintetizzati nella sezione precedente sono senz'altro validi (sul piano teorico) e operazionalizzabili (su quello didattico) a prescindere dal tipo di approccio alla cultura assunto a riferimento. Acquistano però valore e significato molto diversi se la definizione di 'cultura' adottata è di stampo essenzialista o non essenzialista.

Prima di introdurre queste due prospettive, riportiamo una prima generica definizione di 'cultura', prendendo a prestito le parole del Consiglio d'Europa:

any given culture may be construed as having three main aspects: the *material resources* that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the *socially shared resources* of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct) and the *subjective resources* that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world). (Council of Europe 2016: 19)<sup>3</sup>

Come emerge dalla citazione precedente, quando concettualizzata in termini generali, la cultura costituisce un insieme composto di risorse condivise dai membri di un determinato gruppo. La questione adesso è capire *che cosa si intende per 'gruppo'*; è proprio la risposta a questa domanda che distingue l'approccio culturalista (§3.1) da quello non essenzialista (§3.2).

#### 3.1 L'approccio essenzialista o culturalista

Come accennato nell'introduzione, la ricerca glottodidattica raramente ha messo in discussione il presupposto che una lingua debba essere insegnata insieme alla 'sua' cultura (nazionale). La letteratura specialistica dedicata all'educazione linguistica interculturale non ha fatto e non fa eccezione (ad esempio, Balboni 1999, 2007; Byram 1997; Fantini 2019). In questi e in molti altri studi, si intende generalmente per 'gruppo culturale' l'insieme delle caratteristiche materiali, sociali o soggettive condivise dai membri di *una determinata comunità nazionale* (la storia e le tradizioni, le pratiche sociali, la lingua, la religione, il sistema valoriale, ecc.). Il termine 'cultura' è spesso quindi esplicitamente o implicitamente considerato sinonimo di 'cultura nazionale'. L'intenzione è generalmente quella di presentare allo studente una comunità nazionale specifica (quella francese, ma non ad esempio quella del Canada francofono), nella convinzione che, essendo la lingua parte della cultura, ci sia una speciale relazione tra un determinato idioma e la collettività che lo parla.

È indubbio che questa visione risponde a ciò che, nel linguaggio e nel pensiero comuni, è percepito come 'normale'. Sono spesso gli studenti stessi, quando si iscrivono a un corso di lingua, ad aspettarsi di essere introdotti alle principali caratteristiche nazionali della relativa comunità. Queste attese, secondo Holliday (1999), si spiegano con il fatto che le culture nazionali – così come quelle "etniche" – corrispondono a rappresentazioni sociali altamente

---

<sup>3</sup> Corsivi aggiunti.

condivise, a “large cultures” che si sarebbero “reificate” ed “essenzializzate” nel tempo, per via dell’uso che ne è (stato) fatto a livello politico. Lo studioso cita in particolare il processo di formazione degli Stati-nazione e la giustificazione del colonialismo europeo come due momenti la cui forte spinta ideologica avrebbe contribuito alla costruzione collettiva delle nozioni rispettivamente di ‘nazione’ ed ‘etnia’.

Al di là delle loro origini, queste rappresentazioni sono costantemente alimentate dal discorso pubblico, che – sebbene con più o meno insistenza a seconda delle agende e delle contingenze politiche – ripropone categorie sociali basate sul principio della nazionalità (‘gli italiani’, ‘i marocchini’, ‘i tedeschi’, ecc. o anche ‘gli stranieri’) quasi fossero normali, naturali, le uniche capaci di distinguere le persone i gruppi culturali. È interessante notare però che anche il discorso specialistico ha contribuito e contribuisce a fissare nella mente delle persone l’idea che la cultura si misuri essenzialmente su basi nazionali. L’esempio senz’altro più celebre è quello collegato all’attività dello psicologo sociale Geert Hofstede e dei suoi collaboratori (ad esempio, Hofstede et al. 2010) che, a partire dagli anni ’70, sono arrivati a descrivere circa cento culture nazionali, confrontandole sulla base di sei parametri o dimensioni. Al di là della natura dei descrittori impiegati,<sup>4</sup> è il principio che sottende l’intero lavoro a veicolare il messaggio più forte, cioè che sia possibile – e addirittura su basi scientifiche – confrontare e distinguere l’una dall’altra le culture del mondo, come se fossero entità caratterizzate da omogeneità interna (gli italiani sono tutti tendenzialmente individualisti) e al contempo essenzialmente diverse l’una dall’altra (gli italiani sono individualisti, mentre albanesi, cileni e cinesi non lo sono). Nonostante gli inviti alla cautela nell’impiego di questi dati,<sup>5</sup> il fatto che i confronti inter-nazionali siano presentati come risultati di ricerche scientifiche e che siano al contempo resi agilmente consultabili attraverso accattivanti strumenti di visualizzazione<sup>6</sup> ne aumenta il potere persuasivo sia sul piano epistemico che su quello ‘commerciale’.

### 3.2 L’approccio non essenzialista

Se per l’approccio culturalista, ‘cultura’ e ‘cultura nazionale’ sono – esplicitamente o implicitamente – concepite come sinonimi, nel quadro non essenzialista, quella nazionale è solo uno specifico tipo di cultura. In questa prospettiva teorica di stampo chiaramente post-strutturalista, infatti, può dirsi una ‘cultura’ ogni comunità che condivide una lingua (sia essa una lingua nazionale, una specifica varietà linguistica o, perché no, una lingua franca o un repertorio multilingue) e che, tramite essa, crea spazi di socializzazione, mira a raggiungere scopi comuni e crea per se stessa una storia e un immaginario condivisi (cfr. Kramsch 1998). Di conseguenza, le culture si definiscono sulla base di *una pluralità di dimensioni di diversità* (professionale, generazionale, di genere, politica, socioeconomica, ecc.) e coincidere anche con *gruppi relativamente instabili e transitori*.

Per fare un esempio in merito al primo aspetto, quello degli accademici può dirsi a tutti gli effetti un gruppo culturale (professionale): chi insegna e fa ricerca all’università in genere

<sup>4</sup> È da dire che anche i descrittori in sé destano qualche dubbio di opportunità sociale. Tra di essi troviamo ad esempio il grado con cui i membri del gruppo accettano le disuguaglianze di potere all’interno della società in cui vivono (*Power distance*), la misura in cui gli interessi dell’individuo prevalgono su quelli della collettività (*Individualism*), ma anche il livello di competizione e di orientamento al successo (*Masculinity*), inteso come polo opposto rispetto a orientamenti evidentemente attribuiti alla femminilità, quali il prendersi cura degli altri o il preferire il mantenimento dell’armonia collettiva al distinguersi come singoli individui.

<sup>5</sup> Ad esempio, il commento seguente: “Only valdates scores’ gives you the ‘official’ country scores from studies that we consider valid. If you unclick it, you also get scores for all other countries. These are Gert Jan’s guesstimates. Although I (GJ) created them with care, do not use them in research!”.  
<https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/> (15.07.2022).

<sup>6</sup> Il *Country comparison tool* (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>) e il *Country comparison graph* (<https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/>) (15.07.2022).

condivide orari di lavoro (per lo più flessibili), alcune abitudini (ad esempio, il controllare la posta elettronica più volte al giorno), varie conoscenze (che cosa sono e come funzionano i corsi di studio, quali sono i titoli di accesso al dottorato, come funziona la revisione tra pari, ecc.), un certo modo di scherzare e fare ironia (si pensi alle battute che difficilmente farebbero ridere chi non è parte della comunità), alcuni valori di fondo (tra cui l'importanza attribuita alla conoscenza e all'istruzione) e, infine, una lingua comune (in genere tendenzialmente più formale di quella usata da altri gruppi professionali). Che quella degli accademici sia da considerarsi una cultura è confermato dal fatto che un membro di questa comunità può avere dialoghi *interculturali* con membri di culture professionali diverse (si danno per scontate conoscenze che l'altro non possiede, si adottano stili comunicativi differenti, si parlano 'lingue diverse'). In maniera speculare, due accademici provenienti da paesi vari che si incontrino a un convegno internazionale possono non percepire affatto salienti le rispettive appartenenze nazionali, in virtù della comune appartenenza alla medesima cultura accademica.

In merito al secondo aspetto: se una cultura è qualsiasi gruppo umano i cui membri condividono alcune caratteristiche a prescindere dal tipo e dalla dimensione del gruppo stesso, sono da considerarsi culture anche quei raggruppamenti umani che difficilmente il pensiero comune riterrebbe tali. Ad esempio, i fan di uno specifico gruppo musicale, un'associazione nazionale di apicoltori, gli abitanti di un determinato quartiere cittadino, una squadra di calcetto a livello amatoriale, una *web community* di fotografi, ecc. (Borghetti, 2016). Holliday (1999) chiama questi raggruppamenti sociali "small cultures", per sottolineare come – a differenza di quelli "large" – non siano generalmente percepiti come culture, nonostante abbiano le stesse caratteristiche costitutive (risorse materiali, sociali e individuali; Council of Europe 2016) degli altri. Di fatto, a seconda delle situazioni, un dialogo interculturale può realizzarsi tra i membri di fan club diversi tanto quanto tra persone di regioni del mondo differenti.

Tra le altre cose, il paradigma non essenzialista sottolinea due aspetti che sono particolarmente rilevanti per l'educazione linguistica interculturale. Innanzitutto, ciascun individuo partecipa necessariamente a una pluralità di culture (larghe e piccole) e percepisce l'appartenenza all'una e all'altra in base ai contesti, agli interlocutori, agli argomenti di conversazione, ecc. Una persona può ad esempio essere inglese, musulmana, medico e membro di società di scacchi, ma non percepire affatto come salienti tutte le proprie appartenenze in qualsiasi contesto; è improbabile ad esempio che – tranne episodi contingenti – si senta inglese, musulmano e medico mentre gioca a scacchi. Queste idee rendono immediatamente evidente come le culture nazionali non siano affatto entità omogenee, né dimensioni di appartenenza che gli individui percepiscono necessariamente più importanti delle altre; al contrario, evidenzia che le culture individuali sono multiple e percepite come più o meno significative a seconda delle situazioni (Holliday 2011). In secondo luogo, nel quadro del paradigma non essenzialista, le pratiche linguistiche svolgono un ruolo di primo piano: la lingua non è solo uno dei tratti culturali distintivi del gruppo, né si limita a fungere da strumento di comunicazione per i suoi membri; costituisce invece soprattutto il mezzo con cui le persone negoziano e stabiliscono le norme culturali del gruppo stesso. Gli usi linguistici sono in altre parole ciò che crea la cultura (Borghetti 2016).

#### 4. Che cos'è quindi 'interculturale' nella classe di lingua?

Dopo aver presentato e commentato due diverse definizioni di 'cultura', possiamo ora soffermarci sull'aggettivo 'inter-culturale' nell'espressione 'educazione linguistica interculturale'. Il prefisso *-inter* indica una posizione intermedia, un rapporto di relazione e interazione tra entità (due o più gruppi culturali, appunto), ma la parola nel suo insieme assume un significato diverso se alla cultura è attribuito un valore essenzialista (§4.1) o non

essenzialista (§4.2). Conseguentemente, anche i principi teorici e metodologici della prospettiva interculturale alla didattica delle lingue moderne (§2) risultano sostanzialmente differenti.

#### ***4.1 Confrontare la cultura target con quella nazionale di appartenenza***

Quando, come comunemente avviene, è il paradigma culturale che ispira l'educazione linguistica interculturale si tende a seguire linee di ragionamento come la seguente:

Each person has a number of social identities, social groups to which they belong, and cultures, cultural practices, beliefs and values to which they subscribe. Which identity is dominant in a given interaction depends on a number of factors in the situation: the language in use, the relationships with the other, how the participants identify each other. When the other with whom we are interacting is from a different state with a different national identity, symbolised in a different language, *it is our national identity which come to the fore*, at least at the initial stage. It is therefore important to understand the national group and culture to which that person belongs. (Byram, Fleming 1998: 7)<sup>7</sup>

Pur sapendo quindi che le dimensioni di diversità sono molteplici, ricercatori e insegnanti si concentrano su quelle nazionali. Questo orientamento ha conseguenze tanto sulla meta educativa (lo sviluppo della competenza interculturale) quanto sui principi metodologici che ispirano l'azione didattica. Nel primo caso, come implicitamente suggerito già da Byram (1997),<sup>8</sup> le cinque dimensioni della CI si sviluppano e vengono attivate quando il soggetto interagisce con persone (o documenti) di altri paesi nazionali. Nel secondo caso, si insegna come avvalersi del metodo di analisi critica dei fatti culturali, invitando gli studenti a esercitarsi sulla comunità (nazionale) di cui imparano la lingua; ne osservano i comportamenti prevalenti, decostruiscono gli impliciti contenuti nei testi prodotti in seno alla cultura target, ecc. Conseguentemente, anche i precetti di autoriflessione a cui gli apprendenti sono introdotti risultano orientati alla nazionalità: se il piano di confronto presentato è quello nazionale, va da sé che gli studenti sono portati anche inconsapevolmente a dirigere la propria attenzione sulle pratiche e sui valori diffusi nel loro paese e su come le loro proprie abitudini e credenze siano influenzate dal contesto culturale nazionale in cui sono (stati) socializzati. Infine, anche l'interazione in classe è condotta in questa prospettiva: prendendo come spunto il paragone con la cultura target, si facilita lo scambio in classe, in modo che allievi autoctoni e stranieri confrontino le proprie pratiche culturali (nazionali), creando così occasioni di apprendimento interculturale per tutti (tra gli altri, Derosas 2007; Lugarini 2012; McConachy 2018).

#### ***4.2 Riconoscere le appartenenze transitorie degli individui***

L'educazione linguistica interculturale, se e quando assume una prospettiva non essenzialista sulla cultura, declina le proprie mete educative e impiega i propri principi metodologici in modo diverso rispetto a quanto abbiamo visto nel precedente paragrafo.

Innanzitutto, se ciascun individuo partecipa contemporaneamente a una varietà di culture e si identifica con i propri gruppi culturali in misura differente a seconda dei contesti

---

<sup>7</sup> Corsivo aggiunto.

<sup>8</sup> Si vedano però le parziali modifiche apportate all'edizione riveduta del 2021, in cui Byram tra l'altro dichiara apertamente di non aver mai identificato la cultura con la sola cultura nazionale nel suo modello del 1997, che era stato evidentemente mal interpretato da questo punto di vista: "This is a misinterpretation [...]. In this version I have tried to make my position as clear as possible although there will doubtless be continuing criticism" (2021: 51).

(§3.2), fare educazione linguistica interculturale in prospettiva non essenzialista significa invitare gli studenti a misurarsi con tutte le dimensioni di diversità (nazionale, ma anche di orientamento sessuale, di genere, professionale, religiosa, generazionale, ecc.) che possono rendere un incontro ‘interculturale’ e, da ciascuna, trarre occasione per lo sviluppo della propria competenza interculturale. In questo senso, i modelli di CI esistenti (tra cui evidentemente quello di Byram 1997, 2021; §2) rimangono validi quadri di riferimento; occorre solo reinterpretarli perché l’esperienza con la diversità che presuppongono sia intesa in senso lato a includere ogni tipo di cultura “large” e “small” (Holliday 1999). Per fare solo un esempio in relazione alla dimensione affettiva, quelli che Byram (2021: 75) descrive in termini di “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about *other cultures* and belief about one’s own” possono essere intesi come atteggiamenti di apertura nei confronti di qualsiasi gruppo culturale, una volta definite le “other cultures” in termini non essenzialisti. Questa rivisitazione della competenza interculturale implica d’altro canto qualche novità sostanziale, tra cui soprattutto sviluppare negli apprendenti una doppia sensibilità. Da una parte, l’obiettivo è che imparino a riconoscere alle persone che incontrano – o che vedono rappresentate nei media – quella stessa pluralità culturale che generalmente riconosciamo a noi stessi e che qualche volta rivendichiamo (‘sì, sono italiano, ma sono anche tante altre cose: un insegnante, una persona con precise idee politiche, un ecologista, un appassionato di calcio, ecc.’). Questo *evitare di ridurre gli altri a meno di ciò che sono*, cioè alla sola dimensione nazionale (Holliday 2011), implica tenere bene a mente in ogni momento – anche nella concitazione e nel disorientamento che spesso caratterizzano l’incontro con la diversità – che le persone con cui interagiamo non sono né i rappresentanti né i prodotti di una cultura (Barrett et al. 2013). Dall’altra parte, poiché agire in maniera interculturalmente competente significa innanzitutto saper ratificare e/o co-costruire le appartenenze locali dell’altro, è importante che gli studenti imparino a cogliere in tempo reale quali delle proprie identità l’interlocutore considera salienti nel contesto specifico.<sup>9</sup> Dato che le identità sono situate, contestuali e transitorie, non ci sono marcatori (nazionalità, tratti somatici, nome, paese di nascita, ecc.) che siano affidabili nell’indicare quale delle proprie appartenenze una persona ritenga rilevante al momento dell’interazione (Borghetti 2016); è necessario invece valutare quali argomenti affronta e quali evita, come si ferisce a se stessa e agli altri, e su quali piani basa la relazione interpersonale in corso – se ad esempio di affinità (‘siamo tutti e due studenti’ o ‘siamo entrambe donne’) o di diversità (‘io sono uno studente, tu no’ o ‘io sono straniero, tu no’).

Sul piano metodologico, fare educazione linguistica interculturale in chiave non essenzialista implica prendere qualche accorgimento nell’impiego dei tre principi a cui più volte abbiamo fatto riferimento (§2). Innanzitutto, per sfruttare il *metodo di analisi critica dei fatti culturali* evitando il rischio che il confronto tra la cultura target e quelle degli studenti rischi di enfatizzare le diversità/somiglianze nazionali a discapito di altre dimensioni di diversità (Baker 2015), è importante rendere consapevoli gli studenti del fatto che ogni confronto, così come ogni altra semplificazione della complessità culturale, rischia di nascondere più di quanto riveli. Per chiarire questo punto, prendiamo in prestito un esempio:

[...] si possono senz’altro descrivere e confrontare le attività svolte generalmente nel tempo libero da italiani e irlandesi, ma questo nella misura in cui si è consci della generalizzazione che compiamo e che il criterio della nazionalità non è l’unico adottabile. È infatti possibile che, in merito alle attività ricreative, gli anziani in Irlanda abbiano più affinità con i coetanei italiani che con i giovani irlandesi; in questo senso esisterebbe quindi una *cultura generazionale transnazionale* che la scelta di basare il

---

<sup>9</sup> Cfr. Borghetti (2019) per un approfondimento su come, ispirata dal paradigma non essenzialista, l’educazione linguistica interculturale stia andando nella direzione di sostituire l’idea di ‘cultura’ con quella di ‘identità’ (cioè l’esperienza soggettiva di appartenenza a un gruppo culturale; Bettoni 2006) come costrutto teorico che inquadra e giustifica l’educazione interculturale nella classe di lingua.

confronto esclusivamente sulla variabile nazionale non rende visibile e analizzabile. (Borghetti 2018: 87)

Per il resto, sul piano metodologico, è sufficiente all'orientamento non essenzialista che l'*autoriflessione* e l'*interazione in classe* siano stimolati facendo leva su una pluralità di dimensioni di diversità che includono – ma non si limitano a – quella nazionale. L'esperienza che gli studenti fanno di alcune pratiche e consuetudini riconducibili alla cultura target (il modo di salutarsi tra giovani, i partiti e le ideologie politiche, ecc.) diventa quindi un'occasione perché ciascuno rifletta sulle proprie pratiche e aspettative culturali (di giovane, di elettore e cittadino, ecc.) e si confronti con gli altri sulla base di appartenenze culturali (anche) altre rispetto a quella nazionale.

## 5. Attività didattiche a confronto

Per esemplificare come i principi teorici e metodologici presentati nelle pagine precedenti possano concretamente realizzarsi nella classe di lingua, in questa sezione descriviamo e commentiamo due diverse proposte operative, di impianto culturalista la prima (§5.1) e di orientamento non essenzialista la seconda (§5.2). La selezione di queste specifiche attività risponde a criteri decisionali di natura diversa. Nel primo caso (Borghetti 2013), si è scelto uno dei molteplici esempi esistenti in letteratura in maniera per lo più casuale; se qualcosa distingue quella presentata dalle possibili alternative è il fatto di essere stata oggetto di una specifica sperimentazione nella classe di lingua. Al contrario, la seconda attività (Zorzi 1996), che era stata pensata originariamente per l'educazione linguistica in generale più che per la sola glottodidattica, costituisce una delle poche proposte disponibili in letteratura<sup>10</sup> ispirate all'approccio non essenzialista, che tra l'altro non vi è menzionato espressamente. Si tratta di un'attività bellissima che è un piacere ricordare e valorizzare.

### 5.1 La guida turistica

L'attività *The travel guide* ha lo scopo di guidare gli studenti di lingua ad appropriarsi di un metodo di analisi critica dei testi, esercitando le proprie abilità su alcune guide turistiche; l'obiettivo è guidarli a individuare e analizzare gli stereotipi che spesso vengono veicolati anche nei prodotti culturali ritenuti più neutri e trasparenti. Nel caso della versione riportata in Borghetti (2013), l'attività è stata sperimentata in una classe di italiano come lingua straniera presso un'università irlandese.

L'ipotesi alla base della proposta didattica è che lo stereotipo possa essere tanto più decisivo a livello educativo se trasformato esso stesso in uno strumento di analisi della cultura. Perché venga sfruttato pienamente in tal senso, però, è necessario che siano soddisfatte due condizioni metodologiche. Innanzitutto, bisogna proporre agli studenti un metodo critico di individuazione, analisi e decostruzione dello stereotipo, piuttosto che fermarsi alla sua enunciazione o condanna. In secondo luogo, poiché le persone si accorgono dell'esistenza degli stereotipi solo quando riguardano il loro gruppo culturale di appartenenza e specie se hanno valenza negativa (Arcuri, Cadinu 1998), è utile che l'allenamento del metodo critico avvenga su stereotipi inerenti alla cultura di base dello studente e che solo in un secondo momento questi sia invitato ad applicare il metodo appreso alla cultura target (o a una qualsivoglia altra cultura straniera). Seguendo questo ordine, le procedure didattiche intendono sfruttare le conoscenze

---

<sup>10</sup> Ma si vedano ad esempio le riflessioni di Rivers e Houghton (2013) e, per attività di educazione interculturale facilmente adattabili ai contesti di insegnamento linguistico, IEREST (2015).

pregresse degli apprendenti che, avendo senz'altro maggiore familiarità con l'Irlanda che con l'Italia, sono presumibilmente in grado di individuare con maggiore facilità gli stereotipi relativi alla prima che quelli riguardanti la seconda. Inoltre, l'idea è che, una volta sperimentati sentimenti (di sorpresa, disagio, divertimento, ecc.) nel veder ritrarre il proprio paese in maniera semplicistica o addirittura non veritiera, gli studenti siano più accorti e recettivi nell'individuare le immagini stereotipiche veicolate dalla guida dell'Italia.

In linea con le due linee metodologiche precedenti, nel corso dell'attività, gli studenti sono prima chiamati ad analizzare a gruppi tre introduzioni di altrettante guide turistiche dell'Irlanda per individuarvi eventuali stereotipi e, solo in secondo momento, invitati a ripetere la stessa operazione sull'introduzione a una guida dell'Italia su base individuale. Senza procedere oltre nella descrizione dell'attività, diciamo che la sperimentazione commentata in Borghetti (2013) ha ottenuto risultati promettenti e che, nei suoi aspetti negativi tanto quanto in quelli positivi, è servita a enucleare alcune indicazioni destinate agli insegnanti di lingua (italiana e non solo) che vogliono proporre *The travel guide* alle proprie classi.

Quanto alla prospettiva teorica che ispira l'attività, è evidente l'influenza dell'essenzialismo. Sebbene le culture italiana e irlandese abbiano principalmente la funzione di offrire il contesto in cui sviluppare abilità del tutto trasferibili e trasversali (le *skills of interpreting and relating* descritte da Byram, 1997, 2021), questo tipo di proposta didattica – in assenza di accorgimenti aggiuntivi presi dell'insegnante – porta inevitabilmente gli studenti a orientare analisi, autoriflessioni e discussioni in classe verso la sola dimensione nazionale della diversità culturale.

## 5.2 La cultura della classe

L'attività proposta da Zorzi (1996) ruota intorno all'idea che, per sviluppare la competenza interculturale in contesto scolastico, un primo fondamentale passo sia parlare delle norme verbali e non verbali che regolano l'agire collettivo in classe, facendo quindi diventare l'implicito dei comportamenti in aula oggetto esplicito di discorso. Ad esempio, ci si alza quando entra l'insegnante? Che cosa si fa se si vuole rispondere a una sua domanda? E se si ha bisogno di andare in bagno? Il motivo per cui è importante che il gruppo classe si faccia queste e molte altre domande (gli arredi dell'aula, i rituali di riparazione nel caso di ritardi a lezione, il modo di lavorare in gruppo, ecc.) è duplice. Da una parte, parlare dei comportamenti e delle aspettative legati al contesto della classe contribuisce a sviluppare la "competenza partecipativa" degli alunni neoarrivati che, grazie a un'attività rivolta a tutti, imparano alcune norme del nuovo ambiente scolastico. Dall'altra, far emergere dalla discussione che 'la cultura della classe' è solo una tra quelle esistenti contribuisce a sviluppare la consapevolezza che ciò che reputiamo 'normale' è di fatto 'culturale', cioè solo uno dei modi possibili in cui è organizzata la vita (in classe e non solo). Questo aspetto dell'attività è particolarmente interessante: l'insegnante chiede agli allievi di confrontare le proprie esperienze scolastiche (in altri ordini di scuola, istituti, città o paesi), racconta quale fosse la normalità dei comportamenti in classe quando lei stessa era studentessa e possibilmente chiede agli studenti di confrontarsi anche con i genitori, i nonni, ecc. sulle pratiche in uso ai loro tempi (la preghiera a inizio giornata? La pedana posizionata sotto la cattedra? Ecc.).

Grazie all'insieme di questi accorgimenti, l'attività esce evidentemente dal quadro essenzialista, dato che non induce a confrontare i comportamenti che si tengono comunemente a scuola in Italia con quelli di altri paesi; invita invece gli studenti a fare esperienza del fatto che le culture – incluso ciò che reputiamo normale e giusto – si misurano anche su base generazionale, variano in base agli ordini di scuola, addirittura da istituto a istituto. Nondimeno, ovunque, le culture – compresa quella della classe – vengono percepite come universali, ovvie, talmente tanto scontate da passare inosservate. Questa attività, pensata per sviluppare la

competenza interculturale facendo leva sul contesto di socializzazione più significativo per gli studenti, possiede tutte le caratteristiche metodologiche che l'educazione linguistica interculturale riconosce per sé (l'esercitare un metodo critico, il confrontarsi con gli altri e il riflettere sulle proprie convinzioni in prospettiva straniante). Ha però il merito aggiuntivo di non posizionare gli studenti in ruoli prestabiliti, attribuendo loro appartenenze (di pakistani, albanesi, ecc. o viceversa di italiani) che potrebbero non sentire proprie in generale e che, in ogni caso, difficilmente sono percepite come salienti in classe. Al contrario, le procedure suggerite fanno leva sulle identità che necessariamente tutti reputano pertinenti, vale a dire quelle di studenti e membri del gruppo classe. Detto ciò, è evidente che l'attività non impedisce affatto agli studenti – qualora lo vogliano – di confrontarsi sulle differenze nazionali (ad esempio in riferimento alle esperienze scolastiche fatte precedentemente in altri paesi); il fatto è che, proprio come è teorizzato in ottica non-essenzialista, quella nazionale rappresenta solo una delle dimensioni di diversità che caratterizzano gli individui e le società e che possono contribuire allo sviluppo della competenza interculturale.

## 6. Riflessioni conclusive

Dopo aver commentato e confrontato tra loro due diversi modi di concettualizzare la cultura e l'apprendimento interculturale nella classe di lingua, concludiamo con qualche annotazione dedicata in particolare all'approccio non essenzialista.

È indubbio che, tranne poche eccezioni (tra cui, Borghetti 2019; Kramsch 2009; Rivers, Houghton 2013), i principi non essenzialisti si collocano al margine dell'educazione linguistica interculturale. È anche difficile prevedere se, per il futuro, i tentativi esistenti condurranno progressivamente a ridefinire ancora una volta le coordinate epistemologiche di questo settore della glottodidattica. Per il momento, essi offrono in ogni caso l'occasione per riflettere su alcuni assunti che, perché radicati nella tradizione della didattica delle lingue, rischiano di sfuggire al vaglio critico.

Innanzitutto, interpretando e promuovendo in classe il confronto e l'apprendimento interculturali (quasi) esclusivamente in chiave inter-nazionale, la didattica delle lingue rischia di contribuire a quelli che Aime (2004) ha chiamato "eccessi di culture", cioè di alimentare e diffondere ulteriormente rappresentazioni sociali che, specie in tempi di globalizzazione e intense migrazioni come quelli presenti, costituiscono più categorie ideologiche ('la cultura italiana', 'la cultura tedesca', ecc.) (Risager 2007) che autentiche realtà sociali. Anche mettere in guardia gli studenti sul fatto che le culture nazionali sono varie, contraddittorie e mutevoli al proprio interno può non essere una contromisura sufficiente in questo caso. Holliday (2011) definisce queste pratiche "neo-essenzialiste" e ne spiega le insidie: tramite facili concessioni alla molteplicità e alla complessità culturali, di fatto tendono a legittimare e diffondere costruzioni concettuali o argomentazioni che rimangono comunque intrinsecamente ideologiche, quindi parziali e strumentali. In generale, non è facile per la glottodidattica rispondere a queste osservazioni critiche, perché il binomio 'lingua target – cultura target' su cui spesso è impostata la dimensione interculturale è radicato nella tradizione, ed è arrivato a condizionare nel tempo anche i confini disciplinari e istituzionali: nella maggior parte del mondo, ad esempio, ci si aspetta che gli insegnanti di francese presentino 'la cultura francese' e che contribuiscano a migliorare la comunicazione interculturale con i francesi; la stessa articolazione dei dipartimenti universitari, spesso organizzati in sezioni di spagnolo, tedesco, ecc. deriva da questa impostazione e, a sua volta, ha nel tempo plasmato le identità professionali di chi insegna spagnolo, tedesco, e così via (Borghetti 2019). Inoltre, è difficile negare che, specie per alcune lingueculture come quella italiana, basare l'apprendimento interculturale facendo leva sulla 'cultura' (l'arte, la cucina, ecc.) rappresenta anche una strategia

(commerciale) per avvicinare gli apprendenti-acquirenti all'italiano e alle scuole/università in cui è insegnato.

Un discorso più teorico – che infine arriva a spiegare la presenza dell'aggettivo 'quanta' (cultura) nel titolo di questo articolo – riguarda la concettualizzazione della competenza interculturale e il ruolo che vi svolgono le conoscenze culturali. Se essere interculturalmente competenti significa cogliere in tempo reale quali sono i gruppi a cui l'interlocutore si sente localmente affiliato, tra le componenti della CI, quella delle conoscenze assume un'importanza ancora più limitata nel quadro teorico non essenzialista che in quello culturalista. Anche se essere informati sulle culture altre non può certo dirsi cosa negativa, avere a disposizione molte informazioni culturali senza aver sviluppato solide capacità di osservazione e interpretazione rischia di essere controproducente per il dialogo interculturale, perché può condurre con più facilità a 'essenzializzare' gli altri, cioè ad attribuire loro appartenenze predeterminate. In effetti, nelle attuali società dell'informazione, non è raro incontrare individui molto ben informati ma molto poco interculturalmente competenti, perché inclini a sfruttare i propri saperi per ascrivere tratti culturali 'noti' alle persone che incontrano.

### Riferimenti bibliografici

Agar M., 1994, "The Intercultural Frame, in *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), pp. 221-237.

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

Alred G., Byram M., Fleming M. (a cura di), 2003, *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

Arcuri L., Cadinu M. R., 1998, *Gli stereotipi*, Bologna, Il Mulino.

Baker W., 2015, *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*, Berlin, de Gruyter.

Balboni P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

Balboni P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.

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

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S., 2013, *Developing Intercultural Competence Through Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Bettoni B., 2006, *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.

Borghetti C., 2013, "Unmasking Stereotypes in Travel Guides. A Teaching Activity for Intercultural Foreign Language Education", in Stephanie Ann Houghton, Yumiko Furumura, Maria Lebedko, Song Li (a cura di), *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 114-134.

Borghetti C., 2016, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.

Borghetti C., 2018, "Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS", in Entela Tabaku Sörman, Paolo Torresan, Franco Pauletto (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Firenze, Cesati, pp. 81-100.

Borghetti C., 2019, "Interculturality as collaborative identity management in language education", in *Intercultural Communication Education*, 2(1), pp. 20-38.

Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram M., 2021, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram M., Zarate G., 1994, *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Zarate G. (a cura di), 1997, *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Zarate G., Neuner G., 1997, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Fleming M., 1998, "Introduction", in Michael Byram, Michael Fleming, M. (a cura di), *Language Teaching in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-10.

Caon F., 2013, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)", in *Scuola e Lingue Moderne*, 52(6-9), pp. 23-28.

Caon F., 2014, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (seconda prima)", in *Scuola e Lingue Moderne*, 53(4-6), pp. 10-15.

Caon F., 2016, "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico", in Carlo A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 95-116.

Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Strasbourg, Council of Europe.

Derosas M., 2007, "Un percorso di italiano L2 in prospettiva interculturale", in *Studi di Glottodidattica*, 4, pp. 45-60.

Fantini A. E., 2019, *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*, New York, Routledge.

- Guilherme M., 2002, *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M., 2010, *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and Expanded, Third Edition*, New York, McGraw-Hill.
- Holliday A., 1999, "Small cultures", in *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.
- Holliday A., 2011, *Intercultural Communication and Ideology*, London, Sage.
- Holmes P., 2014, "The (Inter)cultural Turn in Foreign Language Teaching", in Norbert Pachler, Ana Redondo (a cura di), *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School, Second Edition*, New York, Routledge, pp. 76-86
- Houghton S., Yamada, E., 2012, *Developing Criticality in Practice through Foreign Language Education*, Oxford, Peter Lang.
- IEREST, 2015, *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*, Koper, Annales University Press.
- Jackson J., Oguro S. (a cura di), 2018, *Intercultural Interventions in Study Abroad*, New York, Routledge.
- Kearney E., 2016, *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potentials*, Bristol, Multilingual Matters.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch C., 1998, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch C., 2009, *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat A. J., Scarino A., 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*, New York, Wiley and Sons.
- Lo Bianco J., Liddicoat A. J., Crozet C. (a cura di), 1999, *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Melbourne, Language Australia.
- Lugarini E., 2012, "La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 283-300.
- McConachy T., 2018, *Developing Intercultural Perspectives in Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters.
- Risager K., 2007, *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*, Clevedon, Multilingual Matters.

Rivers D. J., Houghton, S. A., 2013, "Introduction: Identities in Foreign Language Education", in Damian J. Rivers, Stephanie Ann Houghton (a cura di), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, London, Bloomsbury, pp. 1-12.

Zorzi D., 1996, "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", in *Babylonia*, 2, pp. 46-52.