

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale

Claudia Borghetti

(Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia)

Abstract This paper focuses on intercultural language learning and on the methods to study it. The discussion is divided into two parts. In the first theoretical part, intercultural language learning is defined as a linguistic and discursive practice, according to a non-essentialist approach. In the second methodological part, the paper overviews the limited number of studies which, coherently with a language-use-based definition of intercultural learning, have employed forms of linguistic analysis to detect traces of such learning in class interaction. Finally the analysis of one extract from a class-based student-student interaction is presented, in order to showcase how different forms of linguistic analysis can be adopted to investigate the discursive and interactional features of intercultural learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'educazione linguistica interculturale. – 2.1 La competenza comunicativa interculturale. – 2.2 La dimensione interculturale come pratica interazionale e discorsiva. – 3 L'apprendimento interculturale. – 3.1 Alcune caratteristiche distintive. – 3.2 Una visione non essenzialista della cultura. – 4 Apprendimento linguistico interculturale e interazione in classe. – 5 Esempi di analisi. – 5.1 Il progetto IEREST. – 5.2 Sì perché io penso che anche io... – 6 Conclusioni.

Keywords Intercultural learning. Intercultural language education. Intercultural communicative competence. Interaction studies. Conversation analysis.

1 Introduzione


L'obiettivo di questo articolo è proporre una riflessione sull'*apprendimento linguistico interculturale* e sui metodi che meglio si prestano a studiarlo. Da un lato, sul piano teorico, il presente contributo si inserisce nel filone di ricerca dell'educazione linguistica interculturale, che da tempo si occupa delle finalità educative dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (tra gli altri: Balboni, Caon 2015; Byram 1997; Kramsch 1993, 1998; Liddicoat, Scarino 2013); dall'altro lato, affronta il tema da un punto di vista meno esplorato, vale a dire quello dei metodi più adatti a descrivere in maniera analitica questo particolare tipo di apprendimento.

Le riflessioni esposte nelle pagine seguenti prendono avvio dalla constatazione che, nonostante l'educazione linguistica interculturale costituisca

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-25

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

un ambito di indagine glottodidattica ormai consolidato tanto da possedere una propria storiografia (ad esempio, Borghetti 2016; Caon 2013, 2014; Risager 2007), sono ancora pochi gli studi volti a isolare le caratteristiche che rendono un uso linguistico più o meno appropriato sul piano interculturale (alcune eccezioni: Belz 2003; Harbon, Moloney 2013). Da questo punto di vista, la nozione di «competenza comunicativa interculturale» (CCI) (Balboni, Caon 2015; Byram 1997, 2008), per quanto importante nel definire la disciplina, non ci è di particolare aiuto, dato che enuclea gli attributi cognitivi, affettivi e comportamentali del cosiddetto «parlante interculturale» (Byram, Zarate 1994; Kramsch 1998), ma non specifica quali sono i comportamenti linguistici che contraddistinguono il suo agire sociale. Anche quando nella letteratura specialistica si parla di apprendimento interculturale in termini di processo, come nei casi dei concetti di «socializzazione terziaria» (Byram 1989, 2008) o «acculturazione» (Balboni 1999; Freddi 1993), non è precisato come conoscenze, atteggiamenti e abilità interculturali in via di sviluppo possono essere manifestate - e quindi studiate - a livello di performance comunicativa.

D'altra parte, perché l'apprendimento interculturale possa rientrare a pieno titolo tra le finalità dell'insegnamento delle lingue, prima ancora di promuoverlo nella classe di lingua, sarebbe necessario capire come si manifesta nell'uso linguistico, vale a dire a livello di *discorso* e *interazione*. Concepire la CCI come costrutto linguistico può comportare due operazioni. Innanzitutto, la necessità di allontanarsi da una letteratura specialistica che, per quanto consolidata, non ha carattere linguistico, dato che si muove prevalentemente nell'ambito dell'educazione generale (ad esempio: Council of Europe 2016; Deardorff 2006) e della comunicazione interculturale (tra i tanti altri: Bennett 2015; Hofstede, Hofstede, Minkov 2010). In secondo luogo, sarebbe opportuno stabilire una relazione tra 'studio dei processi di apprendimento linguistico interculturale' e 'glottodidattica educativa' simile a quella oggi esistente tra Linguistica acquisizionale e Glottodidattica: sapere come funziona l'apprendimento linguistico è imprescindibile per gli insegnanti di lingua (Cook 2012), anche se questo non significa che tutti i risultati delle ricerche acquisizionali interessino la didattica e vi debbano trovare necessaria applicazione (Spada 2015).

A partire da queste considerazioni, l'articolo propone una serie di riflessioni sui fenomeni interculturali che, essendo concepiti come pratiche linguistico-discorsive, almeno in linea di principio, possono essere studiati attraverso l'analisi del discorso e dell'interazione. Dopo aver collocato il tema nel quadro dell'educazione linguistica interculturale (§ 2) e proposto una precisa definizione di 'apprendimento linguistico interculturale' (§ 3), l'articolo affronta la questione del metodo di studio (§ 4) e propone un esempio di applicazione dell'analisi conversazionale all'interazione didattica (§ 5).

2 L'educazione linguistica interculturale

Si parla di 'educazione linguistica interculturale' in glottodidattica in ragione di un progressivo spostamento dell'attenzione dalla dimensione culturale dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (per cui si imparano, ad esempio, la lingua e la cultura italiane) a una più ampia e trasversale prospettiva, secondo cui l'avvicinamento a una data «lingua-cultura» (Agar 1994; Risager 2007) costituisce l'occasione per acquisire conoscenze, atteggiamenti e abilità potenzialmente utili a comprendere una pluralità di linguaculture, inclusa quella dell'apprendente stesso (Byram 1997). Alla luce di questa distinzione, è evidente che si può parlare propriamente di 'apprendimento interculturale' solo assumendo il secondo approccio, che supera - ma senza necessariamente escluderlo - il binomio 'lingua obiettivo-cultura obiettivo'.

All'interno di questo quadro, possiamo dire che la didattica delle lingue si occupa di apprendimento interculturale per due ragioni: da una parte assume lo sviluppo della CCI come una finalità educativa; dall'altra promuove l'acquisizione della lingua, attraverso la quale la competenza comunicativa interculturale si mostra e si sviluppa. Di seguito approfondiamo questa doppia prospettiva sull'apprendimento interculturale, inteso insieme come obiettivo (§ 2.1) e come processo (§ 2.2).

2.1 La competenza comunicativa interculturale

Nel quadro dell'educazione linguistica interculturale, la CCI costituisce una meta educativa che iscrive, ridefinendone il ruolo, la nozione di competenza comunicativa (CC).

È stato criticamente fatto notare come la CC sottintenda l'idea che l'apprendente deve adeguarsi alle norme sociolinguistiche e pragmatiche della linguacultura d'arrivo (Zorzi 1996), cioè separarsi - anche solo momentaneamente - dalle proprie cultura per acquisire quella del parlante madrelingua (Byram 1997). In questo senso, l'educazione linguistica interculturale ha contribuito ad alimentare il dibattito che, nell'ambito della linguistica applicata, ha messo in discussione il 'modello del parlante nativo' già a partire dagli anni '90 (ad esempio: Cook 1999; Davies 2004). Il suo apporto è riassumibile in tre punti: innanzitutto, acquisire la competenza comunicativa del nativo non può essere di aiuto allo studente di lingua nella comprensione della cultura obiettivo, perché chi è stato socializzato in un determinato ambiente tende ad assumere come naturali i fatti culturali che lo circondano (Zarate 1993); inoltre, sul versante etico, assumere il parlante nativo come modello ideale può avere effetti di subordinazione psicologica e squilibrio di potere tra discente e interlocutore madrelingua (Byram 1997); infine, incoraggiare gli apprendenti

a sospendere le proprie pratiche comunicative per acquisirne di diverse comporta il rischio di favorire lo sviluppo di personalità linguisticamente e culturalmente schizofreniche (Kramersch 1998).

Al di là del dibattito sulla figura del parlante nativo, è necessario superare la nozione di ‘competenza comunicativa’ anche per garantire, sul piano educativo, un certo grado di ‘trasferibilità’ dei saperi promossi nella classe di lingua: concentrandosi sulle sole caratteristiche della linguacultura d’arrivo, l’insegnamento dimentica di sviluppare nei discenti altre conoscenze, attitudini e abilità, che – di ordine superiore, generale – consentono loro di comprendere come la cultura (qualsiasi cultura) influenza comportamenti, credenze e significati (Byram 1997).

Collegata alle considerazioni precedenti, è infine la constatazione che il valore dello scambio comunicativo non risiede solo nella possibilità di interagire con la diversità, ma anche e soprattutto nel riflettere su se stessi e sul proprio senso di appartenenza a uno o più gruppi culturali, proprio alla luce dell’incontro interculturale stesso (Byram, Zarate 1994). Il valore aggiunto dell’educazione linguistica risiede dunque nel fatto che la conoscenza delle lingue aumenta le possibilità che gli scambi interpersonali diventino occasione per l’individuo di confrontare la propria realtà culturale con quella altrui, di analizzarla con l’occhio straniante dell’altro, e quindi di acquisire consapevolezza dei propri legami sociali e identitari (Kramersch 1998).

In sintesi, in risposta alle note precedenti, l’educazione linguistica interculturale individua nella CCI la meta educativa da perseguire tramite l’insegnamento linguistico, e nell’*intercultural speaker* un modello alternativo a quello del parlante nativo (Byram, Zarate 1994; Kramersch 1998). La prima è stata definita¹ come la competenza che:

rende più facile comprendere l’alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale. (Beacco et al. 2010, 10-11)

Il secondo, il *parlante interculturalmente competente*, è invece colui che – in un processo di apprendimento che non può dirsi mai completo – ha idealmente sviluppato la competenza al suo massimo grado.

¹ Sono state proposte numerose definizioni di ‘competenza comunicativa interculturale’ così come sono svariati i modelli che ne descrivono le componenti; per una rassegna degli studi interdisciplinari dedicati alla CCI si rimanda a Borghetti (2016).

2.2 La dimensione interculturale come pratica interazionale e discorsiva

Oltre che come meta educativa, la dimensione interculturale interessa la glottodidattica perché è primariamente nell'uso linguistico - e nell'interazione in particolare - che i portati culturali degli individui vengono selezionati e mostrati, e quindi collaborativamente ridefiniti.

In linea con molta ricerca antropologica (ad esempio, Baumann 1996), Kramersch (1993) ha sottolineato che la cultura non è (o è solo in parte) un'entità che preesiste all'interazione; si configura piuttosto come è un processo sociale che emerge nel discorso in base a vari fattori contestuali, inclusi i ruoli temporanei assunti dagli interlocutori e le immagini - costruite socialmente - che ciascuno ha di sé stesso e dell'altro. In questo senso, ogni incontro disegna un «third place» irripetibile e irriducibile alla somma o all'integrazione dei tratti culturali dei soggetti che vi partecipano (Kramersch 1993).

Una tale posizione sulla cultura ridefinisce il ruolo che la lingua occupa nel quadro dell'educazione linguistica interculturale. Se l'uso linguistico non è il mezzo attraverso cui una cultura si manifesta ma il luogo in cui le culture si formano, nella migliore delle ipotesi, un insegnamento di tipo culturale rischia di rivelarsi inutile: è possibile infatti che, nel corso di un'interazione, l'interlocutore non reputi salienti le caratteristiche che, sotto forma di conoscenze culturali, l'apprendente di lingua ha acquisito riguardo il suo gruppo culturale. Piuttosto, una definizione inter-soggettiva e dialogica di 'cultura' come quella di Kramersch suggerisce che l'insegnamento linguistico dovrebbe preparare gli studenti a fare particolare attenzione agli usi linguistici degli interlocutori, dato che l'introduzione di certi argomenti, le scelte lessicali, la gestione del turno di parola, ecc. rivelano meglio di altri segnali come un individuo si pone rispetto a un determinato evento comunicativo e quali dei propri tratti culturali reputa salienti e negoziabili (Borghetti 2016). In altre parole, essere parlanti interculturalmente competenti significa fare attenzione alla lingua, nonché, di nuovo secondo Kramersch (1998), percepire la responsabilità personale nell'uso delle parole e dei loro significati.

La lingua rimane dunque evidentemente al centro dell'insegnamento linguistico.² Ciò che semmai costituisce una relativa novità è il profilarsi di una didattica delle lingue che prepara gli studenti a essere parlanti plurilingui efficaci investendo *anche* - ma non esclusivamente - sulla L2 che stanno imparando (Cook 2012). Indicazioni come queste, che si inseriscono in un più ampio dibattito sull'educazione in generale (ad esempio, Beacco

² La preferenza per l'espressione 'apprendimento *linguistico* interculturale' intende appunto segnalare questa centralità. Nonostante questo, nel corso dell'articolo, le espressioni 'apprendimento interculturale' e 'apprendimento linguistico interculturale' sono per lo più trattate come sinonimiche.

et al. 2010), assumono un valore particolare per l'educazione linguistica interculturale: in questo contesto, il parlante interculturalmente competente è infatti colui che sa selezionare di volta in volta le lingue e le risorse linguistiche a sua disposizione (inclusi dialetti e varietà) per stabilire e mantenere relazioni interpersonali appaganti, vale a dire per manifestare l'identità desiderata e, al contempo, per ratificare quelle messe in atto dai suoi interlocutori (o di negoziare entrambe) (Borghetti 2016).

3 L'apprendimento interculturale

'Apprendimento interculturale' è generalmente considerato sinonimo di 'sviluppo della competenza comunicativa interculturale'. Pur costituendo un argomento molto trattato nell'ambito della linguistica applicata alla comunicazione interculturale (ad esempio, Hua 2014; Jackson 2014), c'è solo parziale accordo su quali siano le caratteristiche e i processi che lo contraddistinguono. In quanto segue riassumiamo alcune proprietà su cui la letteratura specialistica sembra convergere (§ 3.1), prima di proporre una particolare lettura in chiave non essenzialista (Holliday 2011) (§ 3.2).

3.1 Alcune caratteristiche distintive

Come evidenziato da Borghetti e Beaven (2018) e in parte già anticipato nelle sezioni precedenti, tendenzialmente si è concordi nel sostenere che l'apprendimento interculturale:

- a. comporta nell'individuo una serie di cambiamenti di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale nei confronti di chi è *culturalmente* diverso (Byram 1997, 2008);
- b. si distingue dall'apprendimento *culturale* perché implica lo sviluppo di atteggiamenti, conoscenze e abilità che non sono associati a *gruppi culturali* specifici ma che diventano trasferibili ad altri gruppi, compreso quelli del soggetto apprendente stesso (Baker 2015);
- c. si sviluppa tramite l'esperienza della *diversità culturale* quando tale esperienza è accompagnata da forme di riflessione critica (Jackson 2012).

Il problema con le affermazioni precedenti è che, se non vengono accompagnate da una precisa definizione di 'cultura', diventano polisemiche, fino a perdere di significato. È necessario quindi rispondere alla delicata domanda su che cosa sia la cultura.

3.2 Una visione non essenzialista della cultura

Sempre più spesso (tra gli altri, Cole, Meadows 2013; Liddicoat, Scarino 2013), i discorsi sull'educazione linguistica interculturale si fondano su un approccio alla cultura di tipo non essenzialista (Holliday 2011), secondo cui:

- a. Si parla di cultura in riferimento a qualsiasi gruppo umano che abbia interessi comuni, a prescindere dal tipo e dalla dimensione del gruppo stesso. Da questo punto di vista, un gruppo di consumo responsabile e una comunità web di appassionati di videogiochi hanno una propria cultura, tanto quanto ce l'hanno gli italiani. A livello di tratti costituenti, niente distingue i primi due esempi dal terzo. La sostanziale differenza risiede semmai nel fatto che le nazioni, così come le etnie o le religioni, sono *large cultures*, corrispondono cioè a rappresentazioni sociali altamente condivise, che si sono 'reificate' ed 'essenzializzate' nel tempo per via dell'uso che ne è (stato) fatto a livello politico; diversamente, le *small cultures* possono essere instabili e transitorie, tanto che raramente le persone sono consapevoli della loro esistenza (Holliday 1999).
- b. Le culture 'fluiscono', cambiano, si mescolano, trascendono i propri confini, sono diversificate al proprio interno, e hanno limiti instabili e incerti. Gli individui partecipano contemporaneamente a diverse culture e in ciascuna portano il proprio contributo idiosincratico, contribuendo quindi al continuo mutamento.
- c. Le culture sono forze sociali che si manifestano nel momento in cui diventano significative per le persone. Da questo punto di vista non ogni interazione che avviene tra individui di nazionalità diversa è necessariamente interculturale; sono gli individui che possono - anche solo momentaneamente - percepire la diversità nazionale come saliente, e quindi ri-posizionarsi nell'interazione in base ai tratti legati alla cultura nazionale che ciascuno riconosce all'altro e a se stesso.
- d. Una cultura è spesso caratterizzata dall'uso di una lingua specifica (l'italiano, il tedesco, ecc.), da una varietà linguistica (il gergo legale, per fare un esempio), o anche da particolari tipi di discorso (di carattere tendenzialmente polemico-argomentativo, se prendiamo il caso di un'associazione per i diritti umani) (Borghetti 2016).

Alla luce di queste considerazioni sulla cultura, è possibile quindi interpretare in ottica non essenzialista le caratteristiche dell'apprendimento interculturale menzionate in precedenza (§ 3.1): i cambiamenti di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale che caratterizzano questo tipo di apprendimento possono realizzarsi nell'individuo grazie all'esperienza di svariate forme di diversità (non solo di quella nazionale, come generalmente inteso nelle classi di lingua), così come le consapevolezze e i saperi acquisiti sono - almeno in una certa misura - trasferibili ad altre 'culture

larghe e piccole'; in ogni caso, in assenza di riflessione critica, l'esperienza diretta della diversità, per quanto importante, può non essere sufficiente a stimolare l'apprendimento.

4 Apprendimento linguistico interculturale e interazione in classe

Dato che per favorire l'apprendimento linguistico interculturale occorre riflettere sulle proprie esperienze della diversità, l'interazione in classe è spesso considerata il *luogo privilegiato* di tale apprendimento (Byram 1997; Kearney 2016; Liddicoat, Scarino 2013). D'altra parte, come anticipato nell'Introduzione, queste riflessioni - di carattere prevalentemente pedagogico - raramente hanno preso avvio da principi acquisizionali. Anzi, a oggi poche ricerche hanno analizzato la comunicazione in classe per studiare attraverso quali pratiche discorsive e interazionali l'apprendimento interculturale possa manifestarsi e realizzarsi. In effetti, come confermato da Harbon e Moloney, fin dall'inizio, nel campo dell'educazione linguistica:

the focus became more urgently the development of pedagogical solutions for classroom practitioners [...], rather than how linguistically-oriented focus on classroom interactions could shed light on intercultural processes. (2013, 140)

A questo proposito, lo studio di Harbon e Moloney (2013) rappresenta senz'altro un'eccezione, dato che adotta i principi dell'analisi della conversazione per identificare se e in che modo la gestione dei turni in classe e le domande dell'insegnante si correlano con il realizzarsi collaborativo di «construction[s] of intercultural understanding» (2013, 139). Anche la ricerca di Belz (2003) è finalizzata a isolare le caratteristiche linguistiche dell'apprendimento interculturale; in questo caso però la classe analizzata è virtuale (si tratta di uno scambio via e-mail tra studenti tedeschi e statunitensi) e l'approccio linguistico adottato è quello dell'analisi del discorso. Belz studia l'interazione elettronica in maniera dettagliata e, per farlo, si serve in particolare di alcuni strumenti concettuali mutuati della Teoria della Valutazione, che le consentono di analizzare attraverso quali risorse linguistiche gli studenti danno forza (affettiva e/o epistemica) ai propri enunciati. Per alcune delle sue caratteristiche, uno studio recente di Harsch e Poehner (2016) può essere accomunato ai precedenti due: in questo caso la ricerca si prefigge di descrivere il livello di competenza comunicativa interculturale di alcuni apprendenti di lingua, prendendo in considerazione le loro scelte linguistiche nel corso di un'interazione didattica controllata. Le basi teorico-metodologiche sono ancora diverse: Harsch e Poehner si muovono all'interno di un paradigma socioculturale, adottano il metodo

della Valutazione Dinamica e si avvalgono di un protocollo secondo cui l'intervistatore offre agli studenti suggerimenti sempre più espliciti al fine di valutare e sviluppare la loro CCI. D'altra parte, nonostante queste evidenti differenze, ancora una volta, per studiare l'apprendimento interculturale, si esaminano gli usi linguistici – e in particolare quelli attraverso cui si realizza la micro-interazione didattica. Più in linea con la ricerca di Harbon e Moloney (2013) sono due diversi studi che, mutuando alcuni principi dell'analisi della conversazione, si prefiggono di isolare le sequenze che, nel discorso parlato in classe, sembrano più promettenti di altre per l'apprendimento linguistico interculturale nelle interazioni studente-studente (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015) e in quelle mediate dall'insegnante (Borghetti, Beaven 2018). Entrambi gli studi hanno evidenziato ad esempio che le sequenze costruite intorno a parallelismi o equivalenze tra fenomeni tendono a costituire pattern discorsivi promettenti in termini di riflessione interculturale. Mentre il lavoro interazionale degli studenti è infatti incentrato sul confronto tra un nuovo fenomeno che percepiscono inizialmente come strano e le loro conoscenze pregresse, tutti gli interlocutori – non solo il partecipante che per primo ha proposto il parallelismo – hanno l'opportunità di appropriarsi di una nuova conoscenza culturale (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015) e, insieme, di uno strumento concettuale – l'esemplificazione – che è trasferibile a nuovi contesti di apprendimento interculturale.

5 Esempi di analisi

In quanto segue viene proposta una sequenza allo scopo di esemplificare come l'apprendimento linguistico interculturale (§ 3) possa essere studiato analizzando i fenomeni discorsivi e interazionali che, secondo le conclusioni a cui è giunta per il momento la letteratura specialistica (§ 4), contraddistinguono gli usi linguistici dei parlanti (più o meno) interculturalmente competenti. Prima di commentare la sequenza (§ 5.2), di seguito introduciamo il contesto pedagogico entro cui si è realizzata (§ 5.1).

5.1 Il progetto IEREST

I dati sono stati raccolti nel corso del progetto europeo *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* (IEREST, LLP 2007-12, <http://www.ierest-project.eu/>), coordinato dall'Università di Bologna nel triennio 2012-15. Il progetto ha sviluppato dieci attività di educazione interculturale che, destinate in particolare agli studenti Erasmus, adottano un approccio non essenzialista alla cultura sul piano teorico (Holliday 2011) e il modello esperienziale di Kolb (1984) a livello metodologico. Le risorse didattiche di IEREST non mirano a sviluppare le

competenze linguistiche degli studenti, anche se offrono senz'altro spunti utili per riflettere sui processi di apprendimento e insegnamento delle lingue, in contesti di mobilità studentesca e non solo. Nel complesso, il percorso formativo si articola in tre fasi o moduli, che vengono offerti agli studenti rispettivamente prima, durante e dopo il soggiorno all'estero.

Perché le attività arrivassero ad assumere la conformazione definitiva (IEREST 2015), il gruppo di ricerca le ha pilotate in quattro delle otto istituzioni internazionali affiliate al progetto, provvedendo a audio- e video-registrate ciascuna lezione.

La sequenza qui analizzata proviene appunto da una di queste sperimentazioni, condotta presso l'Università di Bologna (UNIBO) tra ottobre e dicembre 2014. Vi hanno partecipato 19 studenti internazionali provenienti da 12 Paesi. Il modulo didattico pilotato, pensato appunto per la fase di soggiorno all'estero, si è articolato in 6 incontri di 3,5 ore ciascuno. L'italiano era una L2 per tutti i partecipanti; italiano e - in misura minore - inglese hanno costituito le principali lingue (franche) di lavoro per il gruppo classe, anche se i dati presentano ulteriori fenomeni di commutazione di codice verso il tedesco e lo spagnolo.

5.2 Sì perché io penso che anche io...

La sequenza riportata sotto è tratta da una più ampia conversazione avvenuta durante la prima lezione della sperimentazione. Poco prima l'insegnante ha chiesto a ciascun gruppo di scegliere un portavoce. Questa circostanza crea un problema a tre studentesse che stanno collaborando al compito assegnato (l'analisi di un breve video), dato che nessuna si sente a proprio agio nel parlare italiano davanti all'intera classe. Segue una breve digressione sulle occasioni di apprendimento linguistico e culturale che ciascuna ha nella propria quotidianità a Bologna, finché (C) si informa sul grado di contatto che le altre hanno con gli italiani.

- 1 C: ma: ma voi eh a- avete molto: contatto con persone:
2 A: [italiane?
3 C: sì
4 A: mmh non molto: (.) è difficile eh: perché: ehm (.) finisco parlando con altre o Erasmus? (.) e >no parlo con italiani< (.) °me cuesta° (.) Italiani com- una:
5 C: [sì perché io penso che: anche io alla mia università no non ho avuto contatti: con la persona di Erasmus anche. Perché io so che la persona di Erasmus no stanno quattro mesi, e e nell'altro paese: per fare:
6 B: [sì perché: gli italiani. devono essere abbastanza pazienti, pe:r supportare il nostro lavoro, ((sorridente))
((ridono))

- 7 B: in italiano (.) perché loro: >loro parlano molto molto ve- velocemente<
 8 A: [sì]
 9 B: e poi: io devo sempre chiedere °puoi tu ripetere?
 10 C: [ehm]
 11 B: perché non ho capito° (.) e: rende la conversazione abbastanza lenta:
 12 A: [sì è difficile]
 13 B: è: frustrante per io, anche che non sono italiana. Per me (.) eh la maniera: più facile per conoscere i italiani è trovare un tandem.
 14 A: un tandem?
 15 B: ma un tandem è una cosa s- secondo me abbastanza: (.) artificiale.
 16 A: mh? no ho fatto ancora un tandem ma: voglio farlo.

Nel turno 1, (C) propone il nuovo argomento configurando la sequenza come *topic-proffering* (Schegloff 2007), vale a dire suggerendo un tema che, pur collegato a ciò di cui il gruppo sta già parlando, attribuisce alle opinioni delle interlocutrici una particolare autorevolezza. (A) accetta di collaborare e, con il turno 4, fa la seconda mossa preferita dall'offerta di (C), cioè si esprime in merito ai propri rapporti con gli italiani. La sovrapposizione di (C) al turno 5 (*si perché io penso che:*) sembra segnalare però che la traiettoria intrapresa da (A) non è quella attesa. È a questo punto infatti che (C) propone un parallelismo tra l'esperienza degli studenti italiani a Bologna e quella a cui è abituata, nel ruolo di studentessa 'locale', presso la propria università. Questo tipo di mossa - che linguisticamente può manifestarsi anche attraverso esemplificazioni o similitudini - è stato inserito tra quelli che, almeno potenzialmente, possono rendere una sequenza interazionale un'opportunità di apprendimento interculturale (Borghetti et al. 2015). Attraverso costruzioni discorsive come questa, i parlanti sembrano infatti segnalare il proprio tentativo di ricondurre un fenomeno che percepiscono come non familiare o addirittura strano (nel caso specifico, la difficoltà dell'entrare in contatto con gli italiani, *nel ruolo di 'internazionali'*) a qualcosa di noto (il mancato contatto con gli studenti internazionali, *nel ruolo di 'locali'*). Così facendo, si dispongono a osservare quanto accade intorno a loro dal punto di vista degli altri e, insieme, a riflettere su se stessi, cioè ad assumere un approccio generalmente collegato all'apprendimento interculturale (ad esempio, Byram 1997). È da notare che, in apertura del turno in cui propone il parallelismo, (C) mitiga la propria enunciazione avvalendosi di un verbo modalizzante epistemico (Pietrandrea 2004) (*io penso*), con il quale segnala di non assumersi totalmente la responsabilità della congettura, che piuttosto propone al vaglio delle altre. Anche il basso grado di assertività veicolato da questa scelta lessicale potrebbe essere interpretato come traccia di un processo (auto)riflessivo in corso.

Se nel complesso la costruzione discorsiva di (C) al turno 5 può sembrare promettente da un punto di vista interculturale, lo stesso non può dirsi

dell'intera sequenza interazionale. A partire infatti dal turno successivo di (B), notiamo un generale allineamento degli altri membri del gruppo su «categorie di appartenenza» (Sacks 2010) diverse da quelle suggerite da (C). Per quest'ultima la categoria 'italiani' pare assumere un valore indessicale, legato al fatto che – nel contesto specifico – gli italiani rappresentano i 'locali', rispetto ai quali tutti i membri del gruppo di lavoro sono in egual misura 'internazionali'. Diversamente, ai turni 6 e 7, (B) sembra assumere la categoria degli 'italiani' come decontestualizzata (Hester, Eglin 1997), maggiormente legata al significato ordinario del termine (di gruppo linguistico, forse nazionale). Di fatto, attraverso alcune istanze di *backchannel* (turni 8 e 12), (A) mostra di allinearsi al sistema di categorizzazione di appartenenza proposto da (B) e, in maniera collaborativa con lei, inizia un progressivo cambio di argomento (turni 13-16), che (C) asseconda, astenendosi da ulteriori prese di turno.

In sintesi, (A) e (B) rifiutano l'offerta che (C) rivolge loro fin dall'inizio, cioè di assumere un'auto-categorizzazione che le posizioni momentaneamente nel discorso in base al loro essere tutte 'studentesse internazionali' (non 'apprendenti di L2' né 'straniere'); ciò le avrebbe possibilmente collocate a livello discorsivo in posizione dialogica rispetto all'altrettanto transitoria e situata categoria degli 'studenti locali' (non madrelingua quindi, e non italiani). In termini di apprendimento linguistico interculturale, le due studentesse non colgono quindi dagli usi linguistici di (C) quali tratti culturali siano per lei salienti nel caso specifico (Borghetti 2016). Inoltre, il loro mancato riconoscimento fa sì che il piano dell'interazione rimanga a livello delle *large cultures* (italiani vs non italiani) piuttosto che spostarsi a quello delle *small cultures* (studenti locali vs internazionali) (Holliday 1999). Questo slittamento avrebbe *potenzialmente* invece consentito loro di assumere un punto di vista straniante e auto-riflessivo, trasformando il parallelismo proposto da (C) in un'occasione di apprendimento interculturale per l'intero gruppo.

6 Conclusioni

Assumendo un approccio non essenzialista alla cultura (Holliday 2011), nel corso dell'articolo abbiamo definito l'apprendimento linguistico interculturale come un fenomeno discorsivo e interazionale (Kramsch 1993). In questa prospettiva, un parlante interculturalmente competente è colui che, cogliendo in tempo reale le affiliazioni culturali degli interlocutori attraverso i loro usi linguistici, sa avvalersi del proprio repertorio plurilingue per negoziare le loro identità così come le proprie (Borghetti 2016).

Se accettiamo questo quadro teorico come valido, va da sé che, per osservare e possibilmente comprendere l'apprendimento interculturale, dobbiamo studiare in dettaglio le scelte linguistiche (discorsive e interazio-

nali) dei parlanti. In effetti, in riferimento al discorso in classe - su cui si concentra il presente articolo -, si registrano alcuni studi che, avvalendosi di forme diverse di studio dell'interazione, mirano a identificare negli usi linguistici degli studenti possibili tracce di apprendimento interculturale (Belz 2003; Borghetti, Beaven, Pugliese 2015; Borghetti, Beaven 2018; Harbon, Moloney 2013; Harsch, Poehner 2016). Nonostante il crescente interesse nei confronti del tema, i risultati raggiunti sono da considerarsi ancora provvisori: come abbiamo visto, derivano dall'applicazione di costrutti teorico-metodologici anche molto diversi gli uni dagli altri, scaturiscono dall'analisi di campioni esigui di dati e, nel complesso, andrebbero verificati attraverso studi di replicazione. Inoltre, è auspicabile che la ricerca prosegua anche in altre direzioni, ad esempio approfondendo come i parlanti fanno valere le proprie autorità epistemiche (Heritage 2012) quando si esprimono in merito ai gruppi e alle differenze culturali, o come gestiscono strategicamente i rischi connessi alle loro enunciazioni attraverso i diversi espedienti linguistici legati alla mitigazione (Caffi 2001).

A prescindere da questi auspicabili sviluppi, nelle pagine precedenti ci siamo occupati di rintracciare alcuni dei fenomeni discorsivi e interazionali individuati dalla letteratura specialistica, avvalendoci del contributo dell'analisi della conversazione. A questo proposito, coerentemente con il principio non essenzialista secondo cui i parlanti si posizionano nell'interazione a partire da sistemi di riferimento culturali vari, l'analisi ha evidenziato come dinamiche potenzialmente interculturali possano emergere anche quando il piano di riferimento per la definizione dell'alterità è quello transitorio della *small culture* (Holliday 1999). Questo fenomeno, collegato al fatto che è spesso impossibile anticipare quali dimensioni di diversità gli interlocutori reputano salienti, rende ancora più evidente perché uno scambio comunicativo non può dirsi 'interculturale' a priori (Baumann 1996; Nishizaka 1995), pur essendo ogni comunicazione potenzialmente interculturale (Holliday 2011). Considerazioni come queste, unite alla convinzione che l'apprendimento interculturale avviene tramite una lingua materna tanto quanto tramite una L2 (Byram 1997), spiegano perché è possibile studiarlo concentrandosi sulle interazioni di gruppi omogenei dal punto di vista nazionale e linguistico (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015).

In conclusione, studiare minuziosamente l'interazione per comprendere i processi che sottostanno all'apprendimento linguistico interculturale costituisce un proposito ambizioso; porsi questo obiettivo pare d'altronde necessario se, nell'ambito della glottodidattica educativa, intendiamo progettare interventi didattici coerenti con ipotesi attendibili su come la CCI si manifesta nella performance comunicativa e su come si sviluppa.

Bibliografia

- Agar, Michael (1994). «The Intercultural Frame». *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), 221-37.
- Baker, Will (2015). «Research into Practice: Cultural and Intercultural Awareness». *Language Teaching*, 48(1), 130-41.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Nozionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baumann, Gerd (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis, Panthier, Johanna (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Belz, Julie A. (2003). «Linguistic Perspective on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration». *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-99.
- Bennett, Milton J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*. 2a ed. Milano: Franco Angeli.
- Borghetti, Claudia (2016). *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.
- Borghetti, Claudia; Beaven, Ana (2018). «Monitoring Class Interaction to Maximise Intercultural Learning in Mobility Contexts». Jackson, Jane; Oguro, Susan (eds.), *Intercultural interventions in Study Abroad*. London: Routledge, 37-54.
- Borghetti, Claudia; Beaven, Ana; Pugliese, Rosa (2015). «Interactions Among Future Study Abroad Students: Exploring Potential Intercultural Learning Sequences». *Intercultural Education*, 26(1), 31-48.
- Byram, Michael (1989). «Intercultural Education and Foreign Language Teaching». *World Studies Journal*, 7(2), 4-7.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Zarate, Geneviève (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caffi, Claudia (2001). *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT Verlag.
- Caon, Fabio (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)». *Scuola e Lingue Moderne*, 52(6-9), 23-8.

- Caon, Fabio (2014). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte seconda)». *Scuola e Lingue Moderne*, 53(4-6), 10-15.
- Cole, Deborah; Meadows, Bryan (2013). «Reimagining Sociolinguistic Identification in Foreign Language Classroom Communities of Practice». Rivers, Damian. J.; Houghton, Stephanie Ann (eds.), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. London: Bloomsbury, 121-38.
- Cook, Vivian (1999). «Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching». *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, Vivian (2012). «Multi-Competence». Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 3768-74.
- Council of Europe (2016). *Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. A Model of the Competences Required for Participation in Democratic Culture* [online]. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/16806ccc07> (2018-03-14).
- Davies, Alan (2004). «The Native Speaker in Applied Linguistics». Davies, Alan; Elder, Catherine (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 431-50.
- Deardorff, Darla K. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization». *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-66.
- Freddi, Giovanni (1993). *Glottodidattica: principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Harbon, Lesley; Moloney, Robyn (2013). «Language Teachers and Learners Interpreting the World: Identifying Intercultural Development in Language Classroom Discourse». Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony J. (eds.), *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins, 139-59.
- Harsch, Claudia; Poehner, Matthew E. (2016). «Enhancing Student Experiences Abroad: the Potential of Dynamic Assessment to Develop Student Interculturality». *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 470-90.
- Heritage, John (2012). «Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge». *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Hester, Stephen; Eglin, Peter (1997). «Membership Categorization Analysis: an Introduction». Hester, Stephen; Eglin, Peter (eds.), *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, DC: University Press of America, 1-23.
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan; Minkov, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Holliday, Adrian (1999). «Small Cultures». *Applied Linguistics*, 20(2), 237-64.

- Holliday, Adrian (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Hua, Zhu (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. London: Routledge.
- IEREST (2015). *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* [online]. Koper: Annales University Press. URL http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/IEREST_manual_0.pdf (2018-01-15).
- Jackson, Jane (2012). «Education Abroad». Jackson, Jane (ed.), *The Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 449-63.
- Jackson, Jane (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Kearney, Erin (2016). *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potentials*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998). «The Privilege of the Intercultural Speaker». Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.), *Language Teaching in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Liddicoat, Anthony J.; Scarino, Angela (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York: Wiley and Sons.
- Nishizaka, Aug (1995). «The Interactive Constitution of Interculturality: How to be a Japanese with Words». *Human Studies*, 18, 301-26.
- Pietrandrea, Paola (2004). «L'articolazione semantica del dominio epistemico in italiano». *Lingue e linguaggio*, 2, 171-206.
- Risager, Karen (2007). *Language and Culture Pedagogy: from a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey (2010). *L'analisi delle categorie*. A cura di Enrico Caniglia. Trad. di Concetta Simona Condorelli. Roma: Armando. Trad. di: *Lectures on Conversation*. 2 voll. Ed. by G. Jefferson. Oxford: Blackwell, 1992.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organisation in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, Nina (2015). «SLA Research and L2 Pedagogy: Misapplications and Questions of Relevance». *Language Teaching*, 48(1), 69-81.
- Zarate, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zorzi, Daniela (1996). «Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale». *Babylonia*, 2, 46-52.