

3 Consapevolezza interculturale e interlinguistica: riflettere sulle lingue e culture dei beneficiari

Giulia I. Grosso

Università degli Studi di Cagliari, Italia

Sommario 3.1 Il concetto di consapevolezza interculturale e interlinguistica. – 3.2 Osservare le lingue e le culture. – 3.3 Corpora e didattica.

3.1 Il concetto di consapevolezza interculturale e interlinguistica

In questo capitolo si cercherà di mettere a fuoco il concetto di consapevolezza interculturale e interlinguistica in relazione ai profili di tutti gli attori che popolano le società europee in qualità di ‘società di arrivo’ e alle interazioni che all’interno di esse avvengono, coinvolgendo cittadini, docenti, mediatori, operatori dell’accoglienza, immigrati neoarrivati e nello specifico i cosiddetti *refugee background students*.

Partendo da una visione che intende analizzare le reciproche relazioni in termini di consapevolezza interlinguistica e interculturale si delineerà:

- quale potenziale linguistico, culturale e quali relazioni di reciproco arricchimento possono dispiegarsi in società plurilingui e pluriculturali;
- in che modo è possibile incentivare sia nei contesti didattici che al di fuori di essi questi circoli virtuosi positivi.

Si cercherà infine di offrire una prospettiva didattica sui dati offerti dai corpora per osservare gli aspetti interlinguistici e interculturali.

Recentemente, il concetto di consapevolezza è stato ripreso e analizzato da parte di più studiosi (Santipolo 2018a), specie in ambito glottodidattico, in particolare con le specificazioni di Balboni (1999), a partire dal movimento della *Language Awareness*, nato negli anni Ottanta, in merito alla consapevolezza linguistica e a come essa sia legata al concetto di riflessione sulla lingua. Secondo Garret e James (in Santipolo 2018a, 8), essa corrisponde a una «explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use», una conoscenza esplicita della propria capacità di riflettere sulla lingua che viene quindi raggiunta e impiegata sia in contesti didattici (*language learning and teaching*) che negli usi linguistici quotidiani.

Come chiariscono gli stessi autori, l'incremento di tale consapevolezza, che abbraccia gli aspetti linguistici e culturali, ha quindi dei risvolti di natura sia teorica che pratica, tanto in ambito glottodidattico quanto per determinare scelte di politica linguistica. In particolare, a livello glottodidattico, molti sono i contributi che riportano ricerche condotte sul legame tra consapevolezza e competenza grammaticale: è doveroso in primis ricordare il contributo di Tullio De Mauro su questo tema, così come i contributi più o meno recenti (Bialystok 1986; 2001; Peppoloni 2018), che inducono a considerare le potenzialità contenute nella capacità, da parte di un individuo, di osservare i processi e gli usi linguistici, e quando necessario, selezionarli consapevolmente in base alle situazioni e ai contesti. Si è concordi con Santipolo (2018a, 10) nell'affermare che la consapevolezza linguistica così definita «è pertanto anche il punto di partenza per una riflessione verso l'altro e le sue lingue o varietà linguistiche secondo i principi della *Folk Linguistics* (Preston 2006) e della loro applicazione in ambito di linguistica educativa (Santipolo 2012; 2016)» trasformandosi così in *consapevolezza interlinguistica*.

Secondo quanto sostenuto anche in Borghetti (2018, 416), per cui

il valore dello scambio comunicativo non risiede solo nella possibilità di interagire con la diversità, ma anche e soprattutto nel riflettere su sé stessi e sul proprio senso di appartenenza a uno o più gruppi culturali, proprio alla luce dell'incontro interculturale stesso (Byram, Zarate 1994).

se la lingua costituisce un aspetto imprescindibile dell'identità e la cultura (Kramsch 1993) è concepita in maniera intersoggettiva e dialogica e non come entità pre-esistente all'incontro (o solo in parte), la consapevolezza interlinguistica e interculturale presuppone un ulteriore passo verso l'acquisizione di quelle competenze di interazione e mediazione ormai ritenute imprescindibili per la vita in società

complesse. Nelle società dei Paesi europei ed occidentali in generale, infatti, l'identità non è associata (né associabile) a un contesto geografico ma è piuttosto un concetto fluido e diversificato, composto, come i repertori linguistici degli individui che le compongono.

Ci si riferisce naturalmente all'impatto dei fenomeni migratori sulle società di arrivo, evidenziando che tale impatto si genera specificatamente nell'interazione tra coloro che vivono già in quelle società (da più o meno tempo) e chi si affaccia per la prima volta alla nuova realtà.

A tal proposito, nell'ambito dei processi di accoglienza e inserimento dei migranti nelle società di arrivo, un ruolo chiave è giocato dalle competenze linguistiche nella lingua target, associata alla possibilità di godere di maggiori opportunità dal punto di vista educativo-formativo, professionale, economico e sociale.

Nonostante sia ormai dimostrato in molti studi e ricerche come la valorizzazione della/e lingua/e madri e di tutte le lingue che compongono il repertorio linguistico degli studenti favorisca anche l'acquisizione della L2, molto spesso l'approccio adottato sia in contesti didattici che all'esterno si basa sulla repressione delle altre risorse del repertorio linguistico, che vengono escluse in favore della L2. Con tale approccio, però, da una parte non si valorizza il patrimonio linguistico di cui gli immigrati sono portatori, optando per una visione miope del processo di interazione con le società di accoglienza, mentre dall'altra non si permette a docenti, mediatori, operatori, e membri della comunità di aumentare la propria consapevolezza interculturale e interlinguistica, perdendo così l'occasione di sviluppare una delle competenze chiave, identificate dell'OCSE come irrinunciabili per la vita nella società contemporanea, ovvero la competenza *multilinguistica*, che non comprende solo la conoscenza anche parziale di più codici linguistici, ma anche le capacità di mediazione e comprensione interculturale. Queste ultime, così come la valorizzazione della diversità, sono fondamentali strumenti per la creazione di società coese, specie se gli individui riescono a svilupparle come componenti della competenza comunicativa interculturale (CCI). Questo concetto, elaborato da Balboni e Caon (2015) sulla base del modello di competenza comunicativa costruito da Balboni, prevede la capacità di agire da parte degli individui in 'eventi comunicativi interculturali', un'evenienza che ciascuno e ciascuna di noi sperimenta più e più volte al giorno. Per condurre interazioni soddisfacenti ed efficaci nell'ambito di questi eventi, gli individui devono non solo usare le proprie le abilità linguistiche ma dimostrare di essere competenti dal punto di vista interculturale, includendo quindi a pieno titolo la capacità di gestire relazioni interpersonali di questa natura. Sia quindi coloro che sono parte delle società di accoglienza da più tempo - i cosiddetti *membri esperti della comunità di pratica*, quindi immigrati di lungo periodo, nativi - che coloro che vi arrivano per la prima

volta hanno la necessità di dotarsi di questo tipo di competenze, attraverso esperienze concrete di contatto con la diversità culturale. Non ci si sofferma qui sul concetto di cultura, ampiamente trattato da più autori,¹ evidenziando soltanto, in questa sede, che il concetto di cultura non viene inteso in rapporto ad appartenenze geografiche né associato all'idea di esclusività, bensì collegato all'idea più ampia di interculturalità, cioè, nella definizione di Santerini (2015) a «quell'insieme di processi (psichici, relazionali, istituzionali) riguardanti gli scambi e la reciprocità tra culture, intese come totalità complesse, in rapporto dinamico tra loro». Per poter raggiungere questo obiettivo, occorre che la competenza comunicativa interculturale si sviluppi negli individui:

- a. seguendo le tappe che sono state identificate nel tempo da diversi studiosi, mettendo in primis in discussione il modello culturale in cui ci si identifica – ovvero l'idea che la nostra visione del mondo sia solo una rappresentazione mentale specifica che dipende dal nostro contesto di riferimento e cercare di adottare la visione che gli altri hanno di noi (Trotta 2021);
- b. mettendo in evidenza i meccanismi alla base delle pratiche discorsive, che possono trasformarsi in eventi interculturali in base a determinate condizioni che verranno descritte più avanti.

I concetti ai quali si fa riferimento per tracciare le linee teoriche dalle quali discendono le riflessioni contenute in questo capitolo, a partire dalle quali si esemplificheranno poi buone pratiche esistenti nelle società europee, sono innanzitutto il concetto di *funds of knowledge* (Moll et al. in Park, Valdez 2018), collegato al concetto di *plurilingual resourcefulness*, e i concetti di plurilinguismo e di *translanguaging*, proposti sia in termini di approcci teorici sia come pratiche didattiche.

Il termine e l'approccio *funds of knowledge* (González et al. 2005) si basano su un concetto semplice ma fondamentale: le persone sono competenti e hanno delle conoscenze, e le loro esperienze di vita hanno fornito loro queste conoscenze. A partire da questa considerazione, l'approccio promuove una visione non deficitaria degli individui che invece vengono generalmente stigmatizzati per l'appartenenza a una determinata categoria e una valorizzazione delle risorse di cui questi individui sono portatori. Molto significativo è l'esempio relativo all'analisi delle relazioni tra le famiglie immigrate di origine latina e gli educatori in una ricerca condotta negli Stati Uniti. Nell'ambito di questo approccio, gli educatori prediligono una cono-

¹ Si rimanda a Bennet 2015; Hofstede 2004; Bettoni 2006 nello specifico per il rapporto lingua/identità.

scenza diretta degli individui che sono coinvolti nei processi educativi, si avvicinano ad essi dismettendo giudizi e valutazioni preesistenti e ridanno forma alle relazioni scuola-famiglia in un'ottica completamente ribaltata. Un'altra ricerca condotta attraverso l'approccio dei *funds of knowledge* riguarda il contesto dell'Uganda (Kendrik, Kakuru 2012), in cui i ricercatori hanno documentato l'uso del *translanguaging* (ugandese-inglese) come risorsa, per bambini rimasti orfani, per costruire le relazioni con l'istituzione scolastica e conseguentemente avere una speranza per ricostruire il proprio futuro.

Proprio il *translanguaging* rappresenta l'anello di congiunzione tra l'approccio dei *funds of knowledge* e la dimensione linguistica: le risorse presenti nel repertorio linguistico di ciascun individuo costituiscono elementi chiave attraverso i quali gli individui possono gestire le molteplici relazioni discorsive selezionando e intrecciando consapevolmente le risorse che hanno a disposizione. Attraverso il *translanguaging* ci si propone quindi di «enabling migrants to recognize their full language repertoire and helping them to incorporate new features into their own language system» (García 2017, 17-18).

Viene quindi promossa l'idea che sia necessario, in prima battuta, riconoscere e valorizzare il plurilinguismo di cui sono portatori gli immigrati e in particolare i rifugiati, superando la visione deficitaria che stigmatizza questi individui e abbracciando invece una prospettiva legata al concetto di *resourcefulness* (Choi, Najjar 2017), che verranno ripresi più avanti ma che nella sostanza fa riferimento all'insieme di risorse accumulate da una comunità nel tempo e impiegate per un coinvolgimento attivo e trasformativo nella società.

Una forte spinta in questo senso arriva da tempo dai documenti europei, in primis il Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue, che definisce il plurilinguismo come «capacità che una persona ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a diversi livelli, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. [...] si tratta di una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi» (QCER 2002, 205), un insieme di risorse quindi, strettamente interrelate le une alle altre, come peraltro sostenuto dall'ampia accettazione e diffusione della teoria dell'interdipendenza (Cummins 2001; 2005), secondo la quale le risorse linguistiche degli individui, e di conseguenza l'accesso ad ognuna delle lingue conosciute, sarebbero interconnesse nella comune facoltà di linguaggio propria degli esseri umani e nella realizzazione della competenza comunicativa.

Nel documento europeo *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa* è chiara l'indicazione ai *policy maker* e governanti: il plurilinguismo è un elemento di valore dell'identità comunitaria e come tale dovrebbe essere valorizzato. A tal proposito, come sostiene Tullio De Mauro:

La pluralità linguistica non ci sopravviene dall'esterno, come la diversità degli abbigliamento. Ma nasce dall'interno di ciascuno di noi esseri umani. Sì, rispettare la diversità linguistica è davvero rispettare un diritto umano. Quella diversità non ha a che fare solo con la libera scelta di costumi e usanze. Essa è corradicale alla capacità di produrre e controllare variazioni e differenziazioni, alla capacità, in definitiva. Di *storia* cui la specie umana deve la sua origine, la sua natura più profonda, le sue possibilità di degna sopravvivenza. (2018, 117)

La pluralità linguistica oggi si identifica quindi non solo con la presenza di dialetti, varietà o lingue di minoranze storiche, ma nella quasi totalità dei contesti europei, così come in Italia, si aggiungono ormai «cospicue comunità linguistiche minoritarie di nuovo insediamento, con intarsi e mosaici linguistici di straordinaria varietà e vitalità» (De Mauro 2018, 105).

L'estesa presenza, in Europa in particolare, di lingue di nuovo insediamento portate dall'immigrazione, ci pone dinanzi all'esigenza di riflettere sul significato concreto dell'espressione 'consapevolezza interlinguistica e interculturale' e su come essa può realizzarsi nei nostri spazi, fisici e metaforici, di vita quotidiana. È opportuno ampliare la prospettiva dalla quale analizzare il fenomeno prendendo in considerazione una visione transdisciplinare: dalla geografia ci arrivano infatti alcune suggestioni che possono aiutare a rappresentare concretamente quanto descritto fino a ora.

Le esperienze migratorie hanno infatti avviato una trasformazione antropologica degli spazi e delle strutture in cui si svolge quotidianamente la vita: le città rappresentano il luogo privilegiato in cui è possibile osservare dinamiche di cambiamento indotte da molteplici fattori, fra i quali i fenomeni migratori.

Non è semplice dipanare la matassa di spinte economiche, sociali, tecnologiche, o migratorie cui la città è soggetta nonché osservare attraverso la giusta lente le dinamiche conservative o di cambiamento che nelle città avvengono (Cattedra 2014): quel che è certo, però, è che gli spazi pubblici «intesi come motori della rigenerazione e dell'animazione di vecchi e nuovi spazi delle città», sono i luoghi dove meglio si esprimono le dinamiche cui si è fatto cenno in precedenza, dei formidabili 'dispositivi di socializzazione' (Joseph 1991 in Cattedra 2014, 252). Costituiscono infatti «luoghi di passaggio, di incontro, di passeggio e di passaggio di pratiche collettive più o meno spontanee o organizzate», essendo le città sempre più 'interetniche':

la globalizzazione ha reso più evidente la crisi dell'idea dello Stato che coincide con un'unica lingua, cultura e religione, come del resto ha posto in discussione l'idea tradizionale di luogo come chiuso e stabile (Massey, Jess 1992). Il luogo come entità unicamente

fisica e delimitata conduce a una compattezza etnica che non è mai esistita; i luoghi, anche i più isolati, sono sempre stati aperti agli scambi. Ed è in questi incontri che ciascuno di noi trova delle reti di relazioni che formano un altro modo di considerare il concetto di luogo e lo stesso concetto di identità. (De Spuches 2014, 164)

I contesti urbani, nello specifico, costituiscono il luogo in cui questa vitalità si manifesta, rendendo palese il collegamento tra le forme linguistiche in uso e l'identità;² sono i contesti in cui emerge la trama delle relazioni dei migranti con le comunità di appartenenza e con quelle di arrivo, in cui si realizzano le rappresentazioni della diaspora.

L'approccio del *Linguistic Landscape* (d'ora in avanti LL) è un'area di studio che ha saputo mettere insieme diverse discipline - linguistica, sociolinguistica, antropologia, geografia - nell'idea che il panorama linguistico rappresenti «the scene where the public space is symbolically constructed» (Shohamy et al. 2010, xi), connotata proprio attraverso gli usi linguistici che all'interazione pubblica danno forma. Lavori più o meno recenti (a partire da Gramsci) dimostrano come le dinamiche che coinvolgono gli usi linguistici nelle città sono dinamiche che danno forma a relazioni di potere. La scelta quindi di estromettere o includere più lingue o culture nella comunicazione nell'ambito dei contesti urbani attraverso varie forme (politiche linguistiche, politiche educative, pratiche quotidiane che derivano da entrambi) è una scelta con cause e conseguenze di natura politica: si vedano ad es. nel volume curato da Shohamy, Ben Rafael, Barni (2010) lo studio condotto da De Klerk e Wiley o ancora lo studio sull'uso dell'ebraico a Jaffa e Tel Aviv, di Waksman e Shohamy.

Le pratiche plurilingui di *translanguaging* sono al giorno d'oggi estremamente diffuse nelle città; gli individui interagiscono spesso combinando elementi di diverse lingue e codici semiotici, soprattutto durante le interazioni sui social media e in tal modo sia i paesaggi linguistici individuali sia paesaggi linguistici pubblici (Mayr 2021, 191) sono caratterizzati dalla compresenza di più codici nell'uso dei parlanti.

I molti rifugiati adulti che popolano le classi di L2 in tutti i Paesi europei sono portatori di repertori plurilingue (D'Agostino, Sorce 2016; D'Agostino 2017), che possono essere riconosciuti e valorizzati in maggiore o minor misura a seconda delle politiche linguistiche formali o delle pratiche didattiche informali. Provengono infatti da società in cui le persone comunicano abitualmente in due o più lingue: la lingua parlata in famiglia può non coincidere con la lingua

² Per un approfondimento su questo concetto si vedano Vedovelli 2010; Shohamy et al. 2010.

di scolarizzazione; la lingua di comunicazione con vicini o amici può non coincidere con la lingua parlata in famiglia o insegnata a scuola.

Per valorizzare tale ricchezza in ambito didattico, sarebbe fondamentale fare tesoro di alcune delle indicazioni contenute in documenti redatti nel tempo da coloro che si sono occupati di integrazione linguistica dei migranti adulti. Uno degli strumenti più validi in tal senso è il *Toolkit* di supporto linguistico per rifugiati adulti, che invita tutti coloro che sono protagonisti di azioni di supporto linguistico a:

- tenere conto del fatto che il bagaglio di esperienze di cui gli immigrati sono portatori è diversificato, così come i livelli di istruzione e di alfabetizzazione, la condizione sociale, la familiarità con le lingue;
- consentire ai rifugiati con lo stesso background linguistico di aiutarsi a vicenda nella loro lingua comune o di aiutarsi usando lingue veicolari in comune (come le lingue di colonizzazione);
- mostrare interesse per le lingue di origine, cercando di stabilire delle connessioni con le L2 target;
- considerare il fatto che all'interno dei repertori linguistici possono essere presenti delle lingue apprese nei Paesi di transito, nei lunghi percorsi verso l'Europa (cf. Benucci 2017; Benucci, Grosso 2015; 2017);
- tracciare il profilo linguistico degli apprendenti per riconoscere il loro patrimonio e consentire sia a docenti/mediatori che studenti una maggior consapevolezza interlinguistica e interculturale;
- tener conto del fatto che alcuni apprendenti provengono da contesti in cui non viene usato il codice scritto per la comunicazione (vedi cap. 5 di Grosso in questo volume);
- riconoscere nell'età un valore per la consapevolezza interlinguistica: i migranti anziani possono avere competenze in più lingue ed essere predisposti al loro uso in contesti e con interlocutori diversi.

A tal proposito, è opportuno aggiungere che un recente report di ricerca, *Putting Language on the Map in the European Refugee Response*, stilato dall'associazione Translators Without Borders nell'ambito dell'iniziativa *Mixed Migration Platform*³ ha messo in evidenza, attraverso interviste qualitative condotte con operatori e migranti,

3 Il report (2017) è stato prodotto da Translators Without Borders nell'ambito della Mixed Migration Platform (<https://translatorswithoutborders.org/wp-content/uploads/2017/04/Putting-language-on-the-map.pdf>). La Mixed Migration Platform (MMP) è un'iniziativa congiunta di ONG che fornisce informazioni di qualità sulla migrazione 'mista' per la politica, la programmazione e il lavoro di *advocacy*, nonché informazioni cruciali per le persone in movimento. La piattaforma è stata creata da sette partner - ACAPS, Danish Refugee Council (DRC), Ground Truth Solutions, Internews, INTERSOS, REACH e Translators Without Borders (TWB) - e funge da *hub* informati-

che il mancato riconoscimento delle lingue potenzialmente presenti nel repertorio linguistico dei rifugiati accolti nei punti di sbarco può essere causa di disorientamento e fraintendimento. L'uso del criterio del Paese di origine per l'attribuzione di una lingua per la quale offrire il supporto di un mediatore/interprete si è rivelato ampiamente insufficiente, dal momento che in molti Paesi la lingua di comunicazione si diversifica dalla lingua ufficiale a seconda del distretto territoriale, sebbene i rifugiati abbiano spesso una competenza di ricezione della lingua ufficiale. Si veda ad es. il caso dei rifugiati iracheni, le cui lingue di origine possono non coincidere con l'arabo, includendo il sorani (varietà del curdo), il turkmeno o la lingua zaza. La tabella 1 indica chiaramente la discrepanza tra le lingue presenti nei servizi di accoglienza e le lingue dei migranti, definite in maniera molto precisa 'lingue meno comunemente supportate'.

Tabella 1 Lingue comunemente e meno comunemente supportate negli interventi di mediazione linguistico-culturale in Italia, Grecia e Turchia

Country	Main languages of communication	Less commonly supported languages
Greece	Arabic, English, Greek, Persian	Bengali, French, Lingala, Kurmanji, Pashto, Sorani, Urdu, Uzbek
Italy	English, French, Italian	Amharic, Arabic, Bambara, Bengali, Berber, Fulani, Kurmanji, Ika, Mandinka, Oromo, Pashto, Somali, Tigre, Tigrinya, Temne, Urdu, Wolof, Zawa
Turkey	Arabic, English, Turkish	Kurmanji, Pashto, Persian Somali, Sorani

Fonte: report *Putting language on the map* (2017, 8)

Le interviste a rifugiati e operatori presenti nel report citato raccontano una realtà caratterizzata da parte dei rifugiati dalla percezione che la comunicazione, nei punti di accoglienza, non sia stata loro trasmessa nella lingua in cui possono comprendere meglio informazioni fondamentali, come ad es. quelle fornite in un presidio sanitario, mentre da parte degli operatori dell'accoglienza la scelta della lingua maggiormente diffusa o la comunicazione a gesti viene ritenuta sufficiente. Un altro aspetto evidenziato dal report riguarda l'uso di lingue ponte coloniali, come l'inglese e il francese, la cui conoscenza risulta molto ridotta soprattutto in parlanti che non hanno avuto

vo sulla migrazione mista nella regione. Per maggiori informazioni si veda la pagina: <https://mixedmigration.org/publisher/mixed-migration-platform/>.

accesso a percorsi di scolarizzazione strutturati o li hanno interrotti dopo pochi anni. In questo caso, la limitata conoscenza di queste lingue da parte dei rifugiati si associa alla limitata conoscenza anche da parte degli operatori, per la maggior parte dei quali è una lingua straniera, determinando una comunicazione poco efficace.

Risulta chiaro come tali scelte siano dettate dall'insufficienza di risorse dedicate ai servizi di *language support*, mentre sarebbe opportuno, come suggeriscono i redattori del report, orientare la ricerca nella direzione dell'identificazione ampia ed esaustiva dei repertori linguistici dei migranti.

Accrescere la consapevolezza interlinguistica e interculturale in questo senso significa quindi:

1. far circolare maggiormente informazioni attendibili sulle risorse linguistiche di cui sono in possesso i migranti e usarle per facilitarne l'integrazione in contesti di accoglienza, didattici e quotidiani;
2. dare avvio a processi di meta riflessione a partire da informazioni e concetti condivisi.

Fra le preziose iniziative del Consiglio d'Europa, si annovera la creazione di una pagina web, *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (ILMA),⁴ in cui è visibile una sezione che contiene informazioni snelle e accessibili su vari concetti chiave: alfabetizzazione/analfabetismo; competenza/competenza plurilingue; prima lingua; apprendimento informale; bisogni linguistici; gruppi vulnerabili.

La consultazione di queste voci può fornire ai docenti e a tutti i cittadini che intendano ampliare il bagaglio di conoscenze per partecipare attivamente al processo di inclusione sociale dei migranti adulti una prima base molto utile per poi poter espandere e approfondire il processo di consapevolizzazione che coinvolge tanto gli immigrati quanto coloro che vivono da più tempo (o da sempre) nelle società di arrivo, per permetterne un'interazione sempre più significativa e che sia indirizzata all'accrescimento dell'inclusione e della coesione sociale.

Come sostiene De Mauro, infatti, commentando una sua relazione tenuta al Congresso Internazionale dei linguisti, nel 1973:

lo sviluppo delle società moderne [...] funziona in modo tale che sradica molti dalle loro matrici linguistiche, ma non gli consente l'acquisizione di altre matrici, radici, nicchie linguistiche. Disimparano il tupi, l'haussa o il calabrese, ma non imparano il portoghese, il francese o l'italiano. Nascono così degli sradicati linguistici. (De Mauro 2018, 57)

⁴ <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>.

Accrescere la consapevolezza interculturale e interlinguistica significa quindi innanzitutto osservare le interazioni tra individui in tre dimensioni centrali, ovvero il punto di vista affettivo (che riguarda i bisogni e le necessità di ogni singolo individuo), il punto di vista cognitivo (ovvero il modo in cui i membri di una determinata cultura percepiscono la realtà, secondo alcune categorie come spazio/tempo, mascolinità/femminilità, stereotipi) e il punto di vista comunicativo-comportamentale, ovvero la reazione degli individui ai contributi di altre culture. Molti studiosi (ad es. il già citato Bennet 2015) hanno descritto lo sviluppo di competenze comunicative interculturali come un processo lineare, che presuppone un passaggio dalla fase etnocentrica, in cui l'individuo riesce a considerare il mondo esclusivamente da una prospettiva monoculturale e monolingue, a una fase etnorelativa, in cui riesce invece a vivere la propria cultura mettendola in relazione agli altri. Fra le due fasi sono descritti naturalmente numerosi passaggi intermedi, che presuppongono un'acquisizione graduale della consapevolezza interculturale.

Risulta forse però opportuno ripensare tale processo come un processo simile a quello di acquisizione linguistica, in cui i parlanti (sia il membro esperto della comunità di pratica che il novizio, per usare termini cari alla visione della comunità di arrivo come comunità di pratica):

1. compiono dei tentativi per verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della cultura/delle culture con cui si trovano a interagire;
2. costruiscono conoscenza interculturale nell'ambito dell'interazione stessa con i membri esperti.

È necessario, come afferma Borghetti (2018, 414), definire «*come* conoscenze, atteggiamenti e abilità interculturali in via di sviluppo possono essere manifestate - e quindi studiate - a livello di performance comunicativa». Per fare ciò, è importante analizzare attraverso lenti che permettono di osservare a livello micro le interazioni per individuare come i fenomeni interculturali si manifestano in pratiche linguistiche - discorsive, per esempio attraverso l'analisi della conversazione (Pallotti 2007).

Per le ragioni esposte sopra, il punto di contatto tra la consapevolezza interculturale e interlinguistica è facilmente identificabile se si assume come definizione di 'parlante interculturalmente competente' quella contenuta in Borghetti (2016, 424): «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». Questo concetto trova il suo riflesso diretto, dal punto di vista delle competenze interculturali, nel sapersi dotare di un'identità che non costringe ad aderire esclusivamente a un modello ma che piuttosto permette di

selezionare elementi dalle diverse culture alle quali si appartiene e condividerli in un'interazione.

Nella parte successiva dell'articolo si cercherà, sulla scorta di quanto suggerito in Borghetti (2018), di compiere un passo ulteriore per la ricerca su questi temi:

- analizzando incontri 'potenzialmente interculturali' attraverso l'AC per cercare di comprendere quali strumenti linguistici sono stati utilizzati dai parlanti;
- descrivendo esempi di buone pratiche finalizzate all'acquisizione della consapevolezza interlinguistica e interculturale, in particolare in contesto formativo e didattico.

3.2 Osservare le lingue e le culture

Lo sviluppo della consapevolezza interlinguistica e interculturale è molto spesso inconscio, o per meglio dire, i parlanti apprendono, come si diceva in precedenza, dai molteplici tentativi e nel confronto con altri parlanti. Se i tentativi offrono conferme positive, rafforzano le ipotesi verificate dai parlanti stessi. Tutti abbiamo in mente (e d'altra parte è noto in letteratura) l'utilizzo strumentale dei dialetti e delle varietà locali in Italia da parte dei migranti, con il fine di 'mimetizzarsi' linguisticamente il più possibile con i parlanti nativi o autoinvestirsi di tratti identitari della C2 o ancora di mettere in atto forme di *captatio benevolentiae* finalizzate a concludere positivamente una transazione o un incontro (ad es. vendere un oggetto, instaurare una relazione amicale/di contatto).

Questo avviene tanto in contesti informali, e nelle interazioni quotidiane, quanto in contesti didattici, in cui il fenomeno può diventare oggetto di riflessione interlinguistica e interculturale per tutta la classe.

Gli esempi proposti, tratti da contesti didattici e non, sono caratterizzati dall'uso consapevole delle lingue presenti nei repertori linguistici e corrispondono a quelle che, nel già citato studio di Borghetti, sono definite come «sequenze che sembrano più promettenti di altre per l'apprendimento linguistico interculturale» (2018, 421), ovvero che mettono in evidenza da parte degli apprendenti una riflessione (implicita o esplicita) di tipo metalinguistico e metaculturale.

L'esempio (1) è tratto dallo studio condotto da Grosso e Floris (2020) su interazioni in un contesto didattico specifico: l'ambito sanitario.⁵ Alla battuta 75, l'insegnante fa uso della lingua madre degli studenti (dichiarando i propri limiti riguardo alla competenza linguistica).

5 Il frammento selezionato fa parte del corpus di interazioni raccolte da Mohana Floris in occasione della ricerca-azione condotta nell'ambito di un corso di italiano per stranieri indirizzato ad apprendenti arabofoni (iracheni) in Italia per motivi sanitari ed è stato più ampiamente contestualizzato e commentato in Grosso, Floris 2020.

stica) per rovesciare la relazione asimmetrica docente-apprendenti attribuendo a questi ultimi maggior potere comunicativo.

- (1) 75: /INS/ Tis^ʕa^ʕašra dieci GIUSTO (0.3) <in arabo ricordo solo il numero dieci>
 I remember just the number ten in arabic
 76: /STUD2/ ((ride)) si^ʕašra (0.4) Šway šway
 77: /INS/ Šway šway

Ancora, nell'esempio (2) alla battuta 690, l'insegnante usa la parola *buma*⁶ per ratificare quanto affermato scherzosamente in precedenza da uno degli studenti e successivamente chiede conferma della comprensione da parte degli studenti sempre attraverso il ricorso a un'espressione in arabo, *mahfum?* In questo caso, oltre a usare la L1 degli studenti, l'insegnante evidenzia la propria competenza di parlante interculturale facendo uso di un'espressione metaforica, che come noto in letteratura costituisce uno degli ambiti più ostici per gli apprendenti di una L2 proprio perché fortemente collegati ad aspetti culturali (Grosso, Pitzanti 2019). Quindi, da un lato, la docente mostra una conoscenza della specifica lingua e cultura degli studenti, dall'altro evidenzia una grande consapevolezza interlinguistica e interculturale nella scelta di elementi che connotano i suoi usi linguistici come *we code*, codice condiviso che può permetterle di stabilire un rapporto privilegiato con gli studenti.

- (2) 689: /STUD1/ non è bella lui
 690: /INS/ lui è un būma ((i ragazzi ridono)) capito? Mafhūm?
 691: /STUD1/ capito capito

Come osservato negli esempi (1) e (2), l'appropriazione e l'uso della L1 dell'interlocutore (*crossing*) fanno parte di meccanismi di allineamento conversazionale tramite i quali si realizzano le strategie di convergenza e accomodamento (Grosso 2015). Il *crossing* consente di fatto la 'rottura' dei confini determinati dall'asimmetria essendo definito come una strategia che

involves code alternation by people who are not accepted members of the group associated with the second language that they are using (code switching into varieties that are not generally thought to belong to them). This kind of switching involves a distinct sense of movement across social or ethnic boundaries and it raises issues of legitimacy which, in one way or another, participants need to negotiate in the course of their encounter.

⁶ Nella varietà di arabo parlata in Iraq la parola *gufo* viene impiegata per definire un ragazzo/a poco attraente.

L'aspetto rilevante è quindi l'opportunità che questa tipologia di *code-switching* offre ai parlanti di valicare i confini etnici o di gruppo auto-attribuendosi un'identità linguistica che crei maggiore vicinanza con l'interlocutore e mostrandone quindi la competenza come parlanti interculturali.

Il terzo esempio, invece, è tratto da una conversazione spontanea raccolta su un luogo di lavoro. I due interlocutori sono un parlante nativo (siciliano) e un non nativo (peruviano). Il turno è appena iniziato, e il lavoratore peruviano protesta con il collega per il ritardo con cui è arrivato al lavoro. L'atto della protesta, come indicato in molti studi recenti e meno recenti è uno degli atti comunicativi che mettono maggiormente a rischio la faccia dell'interlocutore (Bettoni 2006; Trubnykova 2021), «un atto comunicativo di per sé rischioso per la relazione tra gli interagenti» (Leone 2011, 103). Come dimostrato da Liddicoat (2016), Orletti (2000), le interazioni tra esperti e non esperti di appartenenti a una determinata comunità di pratica (coincidenti in questo caso con un parlante nativo e uno non-nativo) sono spesso caratterizzate da un rapporto di asimmetria, in cui gli interlocutori esperti esercitano potere nei confronti dei non esperti.

Nell'esempio (3), tuttavia, la situazione è ribaltata, nel senso che è proprio il parlante ispanofono, violando le norme socio-pragmatiche, a minacciare la faccia dell'interlocutore. La violazione delle norme, nello specifico, si manifesta in due atteggiamenti: il primo (violazione delle norme pragmlinguistiche a livello testuale) consiste nella reiterazione eccessiva dell'elemento che costituisce la prima parte della protesta, ovvero l'atto espressivo tramite il quale l'interlocutore formula il proprio disappunto nei confronti del comportamento 'scorretto' del parlante non nativo, e cioè del ritardo nell'arrivare sul posto di lavoro; il secondo (violazione delle norme sociopragmatiche) consiste nel sanzionare negativamente un comportamento verso il quale nella cultura italiana, a seconda dei contesti, esiste una certa elasticità: il ritardo (Van Berne 2016; Minascorta 2017).

- (3)
- 4 \L22\ non mangia più
- 5 \H07\ eh è pieno! vedrai! (0.2) ((canticchia)) pieno:: pieno pieno (0.5) stava per parti' da solo io
- 6 \L22\ eh?
- 7 \H07\ stava per partire da solo
- 8 \L22\ °perché?°
- 9 \H07\ ((.))
- 10 \L22\ io posso fare due minuti di ritardo-
- 11 \H07\ ah ho capito
- 12 \L22\ -ma arrivo sempre (.) purtroppo:::-
- 13 \H07\ lo metti lì::?
- 14 \L22\ purtroppo arrivo sempre M.! (0.4) purtroppo tocca lavorare capito (.) posso avere
- [un minuto due minuti di] ritardo però-
- 15 \H07\ [tutti i giorni]
- 16 \L22\ C. c'è (.) solo [se non lo sai] dalla sera prima che non ci so'
- 17 \H07\ [°eh infa°]-
- infatti non te l'ho- non te l'ho telefonato prima (.) perché lo so che sei in ritardo
- 18 \L22\ cinque minuti dai non è ritardo
- 19 \H07\ mica è poco!
- 20 \L22\ °cinque neanche° (.) se conti il tempo che abbiamo parlato con quelli
- 21 \H07\ sì- (0.28) ((canticchia)) c.ito! (0.10) insomma anche oggi è tredici
- 22 \L22\ oggi è venerdì tredici! fammi grattare eh va ((ride))

Alla battuta 5, il parlante peruviano esprime l'atto espressivo che manifesta la critica 'informando' anche sullo stato psicologico del parlante; dopo la richiesta di chiarimento del collega l'interlocutore ripete la prima parte della protesta, enfatizzando attraverso la voce l'espressione *da solo*; dopo l'ulteriore richiesta di chiarimento del parlante nativo (*perché?* battuta 9), segue il silenzio del collega peruviano, a sottolineare la gravità del comportamento, e successivamente la giustificazione dell'interlocutore italofono: *io posso fare due minuti di ritardo*. La giustificazione viene interrotta da un commento ironico (*ah, ho capito*) del collega peruviano e ripresa alla battuta successiva (*ma arrivo sempre (.) purtroppo!*) in cui il parlante italofono sminuisce la propria agentività attraverso l'uso del verbo alla forma impersonale (*Purtroppo tocca lavorare!*) e del mitigatore 'purtroppo'. Aniché assumere un atteggiamento di accomodamento convergente, però, il parlante non nativo insiste nell'attribuire al parlante italofono un'abitudine negativa, quella di arrivare tutti i giorni (battuta 15) in ritardo, minacciandone la faccia.

All'ennesima autoassoluzione del parlante nativo, l'interlocutore risponde commentando che in effetti non ha sollecitato l'arrivo del

collega solo perché conosce a fondo la sua scarsa puntualità (*no te ho chiamato perché lo so che sei in ritardo*). Da quest'ultima affermazione desumiamo che la protesta scaturisce non tanto da una situazione contingente di difficoltà causata dal ritardo del lavoratore, quanto dall'insofferenza per una situazione che pare essersi cronicizzata.

Infine, dalla battuta 18 in poi, pare finalmente emergere il nucleo del fraintendimento alla base della discussione tra i due colleghi: mentre per il parlante italofono *cinque minuti non è ritardo*, lo stesso lasso di tempo è percepito come piuttosto lungo dal collega peruviano, che per rimarcare il concetto fa uso del rafforzativo (*mica è poco!* battuta 19). Dopo l'ultimo tentativo da parte del parlante italofono di giustificarsi, attraverso un'attenuazione (*cinque minuti neanche!*) il dialogo si conclude con un repentino cambio di argomento da parte del parlante peruviano (*topic change*), che sancisce la chiusura della sequenza di protesta (e di difesa da parte dell'interlocutore), e l'inizio di un atteggiamento di convergenza e di accomodamento nei confronti dell'interlocutore italofono, cui il parlante peruviano si rivolge abbreviandone il nome con un suffisso diminutivo spagnolo, *-ito*.

Sensibilizzare quindi i cittadini, immigrati e non, agli aspetti relativi alle componenti pragmatica e socio-culturale della competenza comunicativa permette di migliorare le loro interazioni, consentendo loro di raggiungere lo status di parlanti interculturalmente competenti, e conseguentemente di favorire la coesione sociale delle società di arrivo. Al contrario, si rileva come nella comunicazione quotidiana che avviene in contesti in cui non si è intrapreso un percorso guidato in tal senso possano verificarsi con maggiore frequenza episodi di fraintendimenti, che possono arrivare a minacciare la coesione sociale nella comunità di accoglienza.

Per quanto riguarda gli apprendenti di L2, negli ultimi anni lo studio e l'insegnamento della componente pragmatica della competenza comunicativa hanno assunto un ruolo fondamentale nella linguistica applicata e nella didattica dell'italiano come L2. Come è noto in letteratura (cf. Nuzzo, Gauci 2012; Grosso 2015), se nei confronti dell'errore grammaticale o sintattico i parlanti nativi mostrano una maggiore tolleranza è verso l'errore pragmatico che si dimostrano più inflessibili sanzionando negativamente il parlante non nativo.

Il filone di studi legato all'*intercultural pragmatics* ha indagato, fra gli altri, il fenomeno del *transfer* pragmatico, concentrandosi sul cosiddetto fraintendimento interculturale, per analizzarne le caratteristiche che riguardano l'aspetto pragmalinguistico e sociopragmatico. Numerosi studi, come quelli riportati in Nuzzo, Gauci (2012), Kasper, Blum-Kulka (1993), Kasper, Rose (2003), descrivono processi in cui il trasferimento di norme sociopragmatiche dalla prima alla seconda lingua induce il parlante ad agire in accordo con le norme sociali tipiche della lingua/cultura di provenienza, che possono ri-

sultare in conflitto - o quanto meno non coincidenti - con quelle della lingua/cultura di arrivo.

L'acquisizione della competenza socio-pragmatica, così come di quella pragmalinguistica, risulta infatti fondamentale per l'integrazione positiva dei migranti nelle società di accoglienza, proprio perché queste due componenti della competenza comunicativa rappresentano l'anello di congiunzione, o per meglio dire, il punto di contatto tra competenza linguistica e interazione sociale. Secondo Palermo (2013, 31) «anche nella comunicazione quotidiana la mutua volontà di conferire e attribuire senso concedono enormi spazi di manovra per comunicare in situazioni 'difficili', superando lacune vistose nella coesione grammaticale»; tuttavia, in alcuni casi tale atteggiamento cooperativo da parte dei parlanti, già definito di convergenza comunicativa (Grosso 2015), appare sgretolarsi. In questo caso, gli errori pragmatici vengono attribuiti alla personalità del parlante o a generiche caratteristiche della nazionalità/della cultura di appartenenza, generando una spirale di pregiudizio difficilmente decostruibile specie se non c'è una corrispondenza tra forma linguistica e intenzioni comunicative, poi, genera forme reciproche di razzismo linguistico.

Alla luce di quanto affermato fino a ora, è importante chiedersi: *come* possiamo sviluppare la consapevolezza interlinguistica e interculturale attraverso attività didattiche?

Per avviare azioni di sensibilizzazione in tal senso esistono numerosi strumenti a disposizione sia dei membri che già fanno parte delle comunità di arrivo che dei neoarrivati. Si presenteranno qui alcuni di essi con lo scopo di individuare quelli che possono essere considerati buone pratiche per le loro caratteristiche.

L'Autobiografia degli Incontri Interculturali

Nel 2009 il Consiglio d'Europa pubblica *L'Autobiografia degli Incontri Interculturali*,⁷ elaborata per la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa da Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson, María del Carmen Méndez García, con l'obiettivo di predisporre uno strumento che, attraverso le riflessioni indotte da una specifica esperienza interculturale avuta nella vita, permetta agli individui di collegare questa esperienza a sentimenti ed emozioni e, cosa ancor più importante, a 'indossare i panni degli altri'. Ecco così che questo strumento, di facilissima compilazione, getta i ponti per un dialogo basato sulla personalizzazione dell'espe-

⁷ Il documento è disponibile alla pagina: <https://rm.coe.int/autobiografia-degli-incontri-interculturali/16806bf02c>.

rienza del contatto interculturale, induce a riflettere tra similarità e differenze tra gli individui, con domande che elicitano specifiche esperienze legate alla lingua e alla comunicazione, sia linguistica che extralinguistica.

Supporto linguistico per rifugiati adulti:
il *Toolkit* del Consiglio d'Europa

Nell'ambito di questa pubblicazione, sperimentata nel 2017 e finalizzata a fornire una 'cassetta per gli attrezzi' volta a facilitare il percorso di integrazione linguistica, con l'intento di promuovere l'inclusione sociale, la coesione sociale e il rispetto per la diversità, si segnala come fondamentale per accrescere la consapevolezza interlinguistica e interculturale, l'uso degli strumenti 27 («I profili linguistici dei rifugiati»), 28 («Scoprire le risorse linguistiche e capacità dei rifugiati») e 29 («Le cose più importanti da apprendere secondo i rifugiati»), 30 («Osservare le situazioni in cui i rifugiati hanno bisogno di usare la lingua del Paese ospitante») e 38 («Il ritratto plurilingue»). Quello che risulta particolarmente interessante e utile di questi strumenti è la versatilità nel rivolgersi sia a coloro che, da membri esperti della comunità di arrivo, offriranno supporto agli adulti rifugiati, sia ai rifugiati stessi. Gli esercizi proposti prevedono, così come necessario per ottenere un aumento autentico della consapevolezza interlinguistica e interculturale, l'elaborazione di riflessioni sulla/e propria/e lingue e culture e soprattutto gli effetti delle relazioni fra esse. Fra le attività proposte, molto utile può risultare cimentarsi in esercizi che prevedono un accostamento a testi in lingue in alfabeti diversi dal proprio, per sperimentare la sensazione di straniamento che potrebbero provare gli studenti rifugiati bassamente scolarizzati/alfabeti/provenienti da alfabeti non latini quando si immergono nelle società occidentali, altamente testualizzate.

Buone pratiche ed esperienze nei contesti formativi

Sebbene in molti contesti prevalga ancora un approccio monolingue e di repressione delle lingue di origine (Malandrino 2021), in molti Paesi europei e non, si annoverano diverse esperienze didattiche finalizzate all'accrescimento della consapevolezza interlinguistica e interculturale che sono state condotte in contesti formativi, nelle scuole e nell'ambito dei centri di formazione per gli adulti, di cui si proporrà qui una breve panoramica, citando alcuni esempi.

Cominciando dai Paesi scandinavi, sia la Svezia che la Finlandia hanno sistemi educativi che promuovono l'equità e la parità. Tuttavia, i recenti cambiamenti sociali e politici legati all'aumento dell'im-

migrazione hanno creato nuove sfide negli sforzi per sostenere la diversità linguistica. Nei curricula nazionali della scuola dell'obbligo il multilinguismo è rappresentato utilizzando il quadro di orientamento linguistico: la lingua come problema, diritto o risorsa, evidenziando delle differenze tra i due Paesi. Mentre in Finlandia esiste un discorso esplicito sull'educazione multilingue, con l'obiettivo di integrare le prospettive multilingue nell'intero curriculum, in Svezia, invece, il discorso è meno esplicito, e il multilinguismo come concetto è limitato agli studenti di lingua minoritaria (Paulsrud 2020).

Nell'ambito della ricerca sulle modalità attraverso le quali le politiche linguistiche recepiscono il plurilinguismo presente nelle società occidentali, un recente lavoro (Smythe 2020) evidenzia analogie e differenze tra contesti educativi in Francia e in Nuova Zelanda. In entrambi i Paesi il principio al quale si ispirano le politiche e le pratiche è quello della *language inclusiveness*; tuttavia, mentre in Francia il plurilinguismo viene promosso dall'alto, con indicazioni nazionali che vengono recepite scarsamente dal basso e cioè nei contesti scolastici e formativi, e con un'attenzione prevalente alle lingue più rappresentate in termini di numero di parlanti come l'arabo, in Nuova Zelanda, invece, il discorso politico su questo tema è meno esplicito. In questo Paese, tuttavia, vengono realizzate un maggior numero di azioni concrete indirizzate a gruppi specifici di studenti (per lo più appartenenti alle minoranze Maori, Pasifika), con il risultato che almeno 17 lingue vengono insegnate nelle scuole neozelandesi. Secondo lo studio di Erdocia (2020), in Catalogna, benché il documento recentemente pubblicato dalla Generalitat⁸ contenga chiare indicazioni sulla necessità di pratiche didattiche plurilingui nei contesti educativi, la realtà riflette un approccio tendenzialmente monolingue, centrato sul catalano come lingua veicolare, e in cui l'approccio del *translanguaging* pare essere solo ostentato e non praticato in classe.

In ambito italiano molte sono state le ricerche con interessanti ricadute applicative condotte in questa direzione: fra le più recenti e significative è opportuno citare la ricerca-azione di Andorno, Sordella *Con parole mie* (2021), focalizzata sul coinvolgimento delle famiglie e delle lingue di origine degli studenti per il rafforzamento delle competenze CALP e dell'educazione plurilingue; o ancora l'utilizzo della pratica del *translanguaging* in classe sia con studenti adulti richiedenti asilo (Angelini 2021), sia con bambini e ragazzi per l'aumento delle competenze di *language awareness* (Mayr 2021; Carbonara, Scibetta 2018). In particolare, il progetto realizzato da Carbonara e Scibetta, *L'Altroparlante*, ha promosso pratiche didattiche (ad es. attraverso la scrittura o la realiz-

⁸ Generalitat de Catalunya (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya - L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu*. Departament d'Ensenyament: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>.

zazione di ritratti plurilingue) legate alla valorizzazione dei repertori plurilingui dei ragazzi, partendo dalla ricognizione del LL della classe, e di formazione del corpo docenti in scuole di diverse regioni d'Italia. Gianollo, Fiorentini e Grandi (2020) hanno invece realizzato un'interessante ricognizione relativa alla presenza e alla percezione delle lingue immigrate nelle scuole di Bologna, e fornito una descrizione delle principali lingue immigrate presenti nei contesti scolastici italiani, analizzandole in prospettiva contrastiva rispetto all'italiano e come spunti per attività didattiche inclusive. Una ricognizione sulle molteplici lingue e sulle culture presenti nel contesto carcerario, insieme ad azioni di consapevolizzazione e formazione degli operatori penitenziari, è stata realizzata attraverso i progetti *DEPORT* (in ambito italiano, Benucci, Grosso 2015) e *RiUscire* (in ambito europeo, Benucci, Grosso 2017). Infine, si ricorda la proposta di utilizzo dell'intercomprensione come pratica didattica di *translanguaging* con pubblici svantaggiati avanzata da Benucci (2021, 35), che include l'uso della lezione capovolta come esempio di attività da proporre, dal momento che

La 'lezione capovolta' per una classe in contesto 'svantaggiato' richiede infatti una forte riflessione metalinguistica e metaculturale proponendo agli apprendenti di rispondere (utilizzando la L2, la L1 o altre lingue ponte e altri codici anche non linguistici) a una serie di domande iniziando a esporre i propri punti di vista agli altri e al docente/apprendente (ipotetico) o a raccontarsi.

L'Autobiografia linguistica

Proprio per stimolare ed elicitare il racconto di sé, un altro strumento molto valido per rafforzare la consapevolezza interlinguistica e interculturale, molto usato anche nelle classi con persone a bassa/nulla scolarizzazione (vedi cap. 5), è la pratica dell'autobiografia linguistica. Molto diffusa in antropologia, e in particolare nell'ambito di approcci etnografici, l'autobiografia linguistica è un percorso di narrazione tramite il quale l'individuo ricostruisce il percorso di acquisizione e gli usi delle lingue che fanno parte del suo repertorio (Pavlenko 2007; Cavagnoli 2014), e si presta particolarmente bene per attività didattiche (Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016) che coinvolgono l'intera classe.

Le attività di *mentoring*

Le attività menzionate fino a questo punto come buone pratiche sono rivolte sia a coloro che già vivono (o hanno sempre vissuto) nelle società di arrivo che a coloro che sono invece neoarrivati, con l'obiettivo di indurne appunto la riflessione metalinguistica e metaculturale.

Sono attività caratterizzate da quella che è stata definita «plurilingual resourcefulness lens» (Choi, Najjar 2017, 21)

Bezemer and Kress (2016) state, (resourcefulness) refers to 'the resources developed in transformative engagement with the world and accumulated in a community over time' and 'a disposition on the part of members in their use of these resources' (p. 130). By 'plurilingual resourcefulness' we are particularly focusing on the purposeful use of a variety of semiotic resources including multilingual, multisensory and multimodal elements as well as the 'cooperative dispositions' (Canagarajah 2013) that teachers and learners bring and negotiate together for purposes of learning and communication.

Tale pratica, particolarmente usata in contesto didattico ma valida anche al di là di esso, deve necessariamente porsi alla base dei processi di *mentoring* che, promossi da associazioni che si occupano di inclusione sul territorio o da organismi che gestiscono processi di ricollocamento o *resettlement*, servono a garantire una migliore integrazione delle persone neoarrivate stimolando al contempo il coinvolgimento dei membri delle comunità ospiti in prima persona. Ma di quali competenze necessita il *mentor* o la persona che aspira a ricoprire questo ruolo?

Nell'interessante ed esaustiva rassegna proposta da Espinoza Alvarado (2015) l'autore mette in evidenza come lo sviluppo di una competenza pragmatica interculturale e conseguentemente gli interventi didattici da realizzare in tal senso non debbano passare necessariamente attraverso l'individuazione di una norma nativa pragmatica, dal momento che altri fattori che potrebbero concorrere alla diversità nella realizzazione di atti comunicativi da parte dei parlanti non nativi potrebbero essere imputabili a differenti stili comunicativi, a una mancata adesione alle norme socio-pragmatiche e culturali della lingua target, ma soprattutto alla rielaborazione del concetto di norma pragmatica nei parlanti bi e plurilingui.

Negli ultimi anni sono state molte le proposte per migliorare la didattica della pragmatica, data la centralità del tema per un approccio realmente orientato e finalizzato all'azione sociale da parte degli apprendenti. Si vedano ad esempio attività didattiche basate su corpora, quali ad esempio il progetto *LIRA*,⁹ o quanto proposto in Santoro e Vedder (2016) e Ferrari (2016).

⁹ Il progetto *LIRA* (*Lingua e cultura italiana in rete per l'apprendimento*) ha prodotto una serie di percorsi didattici per l'insegnamento della pragmatica e ha coinvolto quattro diverse università italiane: l'Università per Stranieri di Perugia, capofila del progetto, l'Università di Bologna, l'Università di Verona, l'Università di Modena e Reggio Emilia. Per un approfondimento sui risultati si rimanda a Nuzzo, Zanoni 2012; Zanoni 2017.

Secondo l'approccio della didattica dei corpora contenuto in Nuzzo, Gauci (2012) e Nuzzo (2016), la proposta di intervento didattico deve basarsi sulla sensibilizzazione di gruppi di apprendenti tramite l'esposizione a modelli di atti linguistici (ad. es. la protesta o la richiesta, tratti da conversazioni spontanee) seguiti da attività di *noticing* (Schmidt 1990).

Secondo quanto affermato da Chini,

È opportuno incrementare il *noticing* per favorire non solo l'apprendimento consapevole, ma alla lunga pure l'acquisizione implicita. Come? - ricorrendo a mezzi che migliorano la salienza, prosodica e uditiva o visiva delle forme di L2 (con sottolineature, evidenziazioni foniche, paralinguistiche, o visive nello scritto: *input enhancement*; Sharwood-Smith 1993), a un livello implicito; - a un livello più esplicito, facendo leva sulla consapevolezza (*awareness*; Leow 2000; Robinson et al. 2012), tematizzando regole di L2, specie se complesse (tenendo conto dell'età e dello sviluppo cognitivo dei discenti, oltre che della loro L1), sia in modo episodico, in occasione di errori e problemi comunicativi, sia in modo sistematico, tenendo conto di un sillabo orientato in senso acquisizionale; - rivalutare il ruolo giocato da momenti didattici focalizzati sulla forma, stimolando la sua attenzione incidentale verso le forme linguistiche di L2 in momenti a dominanza comunicativa (*focus on form*), ma anche proponendo attività con focalizzazione esclusiva sulle forme (*focus on forms*), soprattutto per strutture di L2 marcate o ridondanti.¹⁰

Per la conversione dell'input in *intake*, dunque, è opportuno esporre gli studenti a esempi tratti da produzioni autentiche, scritte o parlate, e chiedere loro di osservare e descrivere eventuali comportamenti comunicativi (propri o altrui) insoliti o giudicati inadeguati e attraverso quali espressioni linguistiche vengono realizzati, per poi categorizzare queste ultime per un reimpiego consapevole, sia dal punto di vista interlinguistico che interculturale.

È importante specificare che l'intervento di sensibilizzazione deve tenere conto di una serie di fattori tra i quali la necessità di usare limitatamente il metalinguaggio, la necessità di ricondurre gli atti linguistici sui quali focalizzarsi nel *training* a situazioni reali della vita quotidiana. Quale migliore occasione quindi per osservare la lingua dal vivo che farlo in situazioni comunicative reali, vicine e che avvengono nella quotidianità?

La proposta didattica qui presentata trae spunto dalle attività realizzate da Università per Stranieri di Siena nell'ambito del progetto

¹⁰ Dall'intervento di Marina Chini occasione del workshop *Educazione linguistica nelle classi multietniche* tenutosi nell'ambito del convegno SLI Lingue in Contatto (Udine, 24-26 settembre 2014).

COMMIT,¹¹ recentemente conclusosi, ed è articolata in due azioni, i cui destinatari sono cittadini neoarrivati (rifugiati *resettled*) e *mentors*:

- l'inclusione linguistica dei cosiddetti rifugiati *resettled*,¹² ovvero reinsediati tramite corridoi di protezione umanitaria in un Paese diverso da quello in cui è stato chiesto l'asilo. Per facilitarne l'integrazione i governi e le organizzazioni non governative partner offrono servizi come orientamento culturale, formazione linguistica e professionale e programmi per favorire l'accesso ad istruzione e lavoro. L'intervento di formazione pre-partenza (PDO) destinato ai beneficiari di *resettlement* dovrebbe comprendere una formazione interlinguistico-culturale includendo l'individuazione di un sillabo relativo agli aspetti pragmatici, una sorta di *toolkit* dal quale estrapolare le situazioni comunicative (da quelle più semplici a quelle che presentano un maggior grado di complessità) nei quattro macrodomini in cui un parlante immigrato può trovarsi ad interagire e in cui è necessario dunque esercitare la competenza comunicativa interculturale e nello specifico gli aspetti pragmatici: dominio personale, dominio pubblico, dominio professionale e dominio educativo (Vedovelli 2012). Un ottimo punto di partenza può essere costituito dal *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1* frutto del lavoro congiunto dei quattro enti certificatori di italiano L2: Università per Stranieri di Siena, Università per Stranieri di Perugia, Società Dante Alighieri e Università degli Studi di Roma Tre. Il sillabo elaborato dai quattro enti appare particolarmente appropriato poiché declina con estrema precisione i bisogni comunicativi di quegli immigrati che presentano un maggior rischio di esclusione sociale, gli immigrati analfabeti o debolmente scolarizzati, verso i quali l'intervento formativo potrebbe risultare più complesso;
- una formazione specifica per i *mentors* alla competenza comunicativa interculturale. I *mentors* costituiscono un *country specific human capital* (Chiswick 1978, 1985 in Månsson, Delander

11 Si tratta di un progetto FAMI recentemente concluso, il cui capofila è l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) e di cui l'Università per Stranieri di Siena è beneficiaria (*COMMIT: Facilitating the integration of resettled persons in Croatia, Italy, Portugal and Spain*). Tra le azioni previste figura il miglioramento della competenza comunicativa interculturale di cittadini immigrati attraverso un'azione di *mentoring* condotta da cittadini autoctoni o da immigrati ormai ben inseriti nel tessuto sociale della società di accoglienza.

12 Con il termine *resettlement* (reinsediamento) si intende il processo attraverso il quale «non-EU national or stateless persons who have been identified as in need of international protection to an EU state where they are admitted either on humanitarian grounds or with the status of refugee» (definizione fornita dall'https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/resettlement-programme_en).

2017), si tratta infatti di parlanti nativi e migranti già radicati sul territorio che possono agire efficacemente per l'integrazione positiva dei rifugiati nella società di accoglienza attraverso un'azione di *mentoring*. L'utilizzo del *mentoring* come strategia per il miglioramento dell'inclusione sociale (e in particolare nei luoghi di lavoro) si è diffuso in diversi contesti basti menzionare il progetto pioniere realizzato in Canada *The Mentoring Partnership*,¹³ mentre altri progetti sono stati sviluppati in Europa come *Mentoring for Migrants*, realizzato in Austria a partire dal 2008 ad opera della Federal Economic Chamber (WKO) in collaborazione con l'Austrian Integration Fund (ÖIF) e il Labour Market Service (AMS).

In che modo può un progetto di *mentoring* contribuire a sviluppare la consapevolezza interlinguistica e interculturale? Secondo la definizione contenuta in Bittman (2011, 20) «Mentoring is a reciprocal task-related relationship between two people; the so called *Mentor* and *Mentee*. It can be considered as training system under which a Mentor is assigned to act as a counselor to a Mentee». In particolare, l'attività dei *mentor* nei confronti dei cittadini immigrati dovrebbe configurarsi come un'attività di osservazione partecipante scoperta in chiave generativa, ovvero volta «all'instaurazione di un patto etico e cooperativo tra l'osservatore e l'osservato», in modo che lo sviluppo di tale relazione possa portare alla luce aspetti oscuri che dovrebbero dunque emergere in una successiva fase di *training*. Gli elementi di conoscenza citati dovrebbero dunque emergere in una successiva fase di *training*, in cui i due protagonisti dell'interazione evidenziano le criticità/i punti problematici secondo una griglia che comprenda i diversi aspetti della comunicazione verbale e non verbale (Benucci 2017).

Nell'esperienza austriaca, in termini di aumento della consapevolezza, l'effetto positivo della relazione interculturale creatasi è stato esplicitamente percepito dagli autoctoni, che dichiarano di aver ridotto notevolmente il pregiudizio nei confronti dei cittadini immigrati e di aver incrementato il senso di partecipazione e responsabilità verso l'integrazione positiva degli immigrati

By creating reciprocal relationships between natives and migrants, the programme considers both; on the one hand the ability of the host society to participate actively in the economic, social and cultural realms of the integration process and on the other hand assures the individual effort of migrants. Mentors having participated in the programme underline especially the positive effect of the intercultural experience, doing away with prejudice and increas-

¹³ <http://maytree.com/about-us/our-story>.

ing the sensitivity towards different cultures. Natives actively participating in the mentoring process can add value to their personal as well as professional experiences and in the same token being social responsible by helping foreigners to become an inhabitant of equal value. In the course of the mentoring partnership Mentors can help Mentees to understand, respect and benefit from domestic values, rights and responsibilities. The partnership thereby support the participation of immigrants in the host society on an equal basis and according to EU and Member State laws. The interpersonal relationship of Mentor and Mentee can furthermore contribute to linguistic, civic and cultural awareness of the host society. (Bittman 2011, 56)

Per la formazione dei mentori sono stati redatti, da parte di Università per Stranieri di Siena in collaborazione con OIM, i moduli contenuti nella guida: *Percorsi per l'inclusione: Formazione per i mentor di comunità*. Competenze comunicative, interculturali, sviluppati nell'ambito del progetto COMMIT per coinvolgere attivamente le società di arrivo nel processo di accoglienza.

3.3 Corpora e didattica

Quanto esposto fino a questo momento porta ad affermare che l'aumento della consapevolezza interculturale e interlinguistica è un processo che deve avvenire sia attraverso una spinta *top-down* sia *bottom-up*. Da un lato, cioè, le politiche linguistiche e il discorso pubblico devono contribuire all'idea che il plurilinguismo delle società contemporanee - che comprende quindi le lingue di origine dei cittadini immigranti così come le varietà locali, dialetti e lingue di minoranza storica - sia caratterizzato come valore positivo contribuendo a creare un clima favorevole, allontanando idee basate su pregiudizi che vedono i cittadini immigrati e nello specifico i rifugiati come persone 'in deficit' di competenze e come peso per la società; dall'altro, il terreno fertile in cui queste idee possono diffondersi, concretizzarsi e prosperare sono le pratiche didattiche che rafforzano effettivamente queste competenze plurilingue e pluriculturali. Il raggiungimento di questo obiettivo può essere un traguardo concreto, soprattutto se ci si propone di procedere per passi, gradualmente, guidando gli individui all'osservazione dei fenomeni linguistici e culturali che avvengono in interazioni quotidiane.

A tale scopo, è auspicabile proporre attività didattiche che si basino sull'uso di corpora tratti da interazioni reali: come detto, essi presentano il vantaggio di portare dentro l'ambiente classe il mondo, i reali scambi significativi, ed evitano la diffusione di materiali didattici che si basano sulla stereotipizzazione.

Sebbene infatti l'uso di corpora in glottodidattica sia stato incentrato principalmente per compilare liste di frequenza per tipi testuali diversi, per pianificare materiali di apprendimento per le microlingue, per fornire materiali di riflessione sulle varietà diatopiche, sui cambiamenti diacronici della lingua e su collocazioni e significati (Guidetti, Lenzi, Storchi 2012) o per analizzare i più comuni errori compiuti dagli apprendenti di una L2, con approfondimenti e indicazioni didattiche su problematiche morfosintattiche o di altro tipo apparse particolarmente critiche nell'analisi del corpus (come nel caso del corpus MEDAL, segnalato in Corino 2014), è possibile estenderne le funzioni.

Come sostiene Corino, infatti

Usare dei corpora non solo per la ricerca linguistica, ma anche per la formazione di studenti e insegnanti o per l'approfondimento da parte di appassionati di lingue e delle loro mutevoli forme, consente di riflettere davvero su come apprendenti e nativi scrivono, sulla reciprocità degli errori o sulla comunanza di errori fatti ad es. da inglesi e tedeschi o da francesi e spagnoli. È un modo fruttuoso di praticare le nozioni teoriche dei corsi di linguistica generale o italiana (o di linguistica inglese, francese ecc.) e di didattica delle lingue moderne, perché si ha esperienza diretta dei piani linguistici (sempre un po' astratti quando non si vedono concretamente attraverso gli errori) e di cosa vuol dire sovraestendere un morfema o attuare una strategia di evitamento, ci si abitua ad individuare gli errori che sono errori solo in prospettiva transfrastica o solo in termini di accettabilità e ad interrogarsi sul concetto di norma di una lingua... si impara insomma a 'smontare scientificamente' il giocattolo-lingua. (2014, 235)

Questa prospettiva risulta particolarmente interessante giacché lo sviluppo della metariflessività sui fenomeni interlinguistici e interculturali e su come questi due aspetti siano connessi attraverso gli aspetti pragmlinguistici e sociopragmatici della lingua può essere stimolata con risultati entusiasmanti su tutti i parlanti, dal momento che spesso nemmeno i parlanti nativi o più esperti sono consci di determinati aspetti pragmatici della lingua target (Cortés Velásquez, Nuzzo 2017). Per trattare gli aspetti culturali e interculturali, veicolati principalmente attraverso gli aspetti diafasici della lingua, attraverso l'uso dei corpora, il docente deve certamente acquisire una funzione di guida alla scoperta dei fenomeni della lingua-cultura da parte di un apprendente protagonista attivo, nell'ottica del già citato *noticing*. Le attività didattiche devono basarsi innanzitutto sullo sviluppo della capacità di comprensione del testo e del contesto, naturalmente declinate secondo coordinate (inter)culturali, proprio per decodificare l'adeguatezza della lingua su tutti i livelli: di registro, lessicale, morfosintattico. Un'attività didattica, ad es. basata

Pausa caffè

- Attività 1. In che modo Hernan ha invitato il collega a prendere il caffè? Quali lingue ha usato? Secondo te l'invito è chiaro? Cosa avrebbe potuto dire?
- Attività 2a. Secondo te Hasan aveva delle difficoltà a rifiutare l'invito del suo collega a prendere un caffè insieme? Alla fine accetta o rifiuta l'invito? Quali parole usa per rifiutare? Quale è il motivo del rifiuto?
- Attività 2b. Secondo te il collega Hernan si è innervosito? Perché?
- Attività 3. Prova a immaginare cosa avrebbe dovuto dire Hasan nelle seguenti situazioni:
- Il capo gli ha chiesto di cambiare un turno con un collega per questa settimana. Hasan non vorrebbe perché il giorno richiesto è il compleanno di suo figlio. Cosa dice Hasan?
 - Il collega di Hasan gli chiede in prestito la macchina per il giorno dopo visto che la sua è rotta, ma anche se Hasan usa il motorino, non può prestargliela perché la moglie la usa per andare al lavoro ogni mattina. Hasan?
 - L'amico di Hasan vuole invitare Hasan a pranzo domenica, ma Hasan e la sua famiglia non possono andare. Cosa dice Hasan?

Le prime tre attività (1, 2a e 2b) sono incentrate sul riconoscimento del contesto e delle strategie comunicative usate dai due interlocutori. Le finalità didattiche sono chiare: elicitare il riconoscimento della funzione comunicativa in relazione agli aspetti pragma-linguistici e socio-pragmatici, sia per l'invito che per il rifiuto; far osservare agli studenti l'uso di tutte le risorse linguistiche usate dagli interlocutori per raggiungere la comprensione reciproca. L'attività (2b) invece ha l'obiettivo di proporre un esercizio di 'emergent listening', ovvero la possibilità di creare una connessione con l'interlocutore attraverso un ascolto attivo ed empatico.

Attraverso una proposta del genere, si perseguono gli obiettivi didattici sfruttando esempi di lingua viva, che possano testimoniare situazioni comunicative reali in cui i parlanti possono trovare, ed osservando da vicino le dinamiche interazionali, apprezzandone gli aspetti interlinguistici e interculturali e facendone oggetto di riflessione.

Per concludere con le parole di Canagarajah e Liyanage (2012, 58) «what we need is a paradigm shift in language teaching. Pedagogy should be refashioned to accommodate to the modes of communication and acquisition seen outside the classroom». Un cambio di prospettiva offerto dalla ricerca è quindi auspicabile nella didattica delle lingue perché il potenziale plurilingue possa essere evidenziato e usato in tutta la sua ricchezza per sviluppare consapevolezza interlinguistica e interculturale.