

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Dipartimento di Scienze umane e sociali internazionali



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE LINGUISTICHE, FILOLOGICO-LETTERARIE E POLITICO-SOCIALI

Curriculum in Scienze Linguistiche e Didattica delle Lingue

Dentro e fuori la classe.

Educazione interculturale e adattamento cross-culturale degli studenti internazionali.

Dottoranda

Caterina Calicchio

Relatore

Prof. Roberto Dolci

Correlatrice

Prof.ssa Claudia Borghetti

XXXVIII Ciclo
A.A. 2024-2025

«Non erano tre. Non erano magi. Non erano re.»

Allora, dicevo nello spettacolo, uno può chiedersi cosa c'entra, con questo spettacolo, questa cosa di Baldini. C'entra nel senso che uno, dicevo, prima di documentarsi, crede che i re magi siano tre, siano magi e siano re; poi si documenta, come ha fatto Baldini, si accorge, come si è accorto lui, che i re magi: non erano tre, non erano magi, non erano re. E allora? Cosa c'entra con l'essere italiani? Potreste chiedervi voi, dicevo nello spettacolo con Nicola. C'entra nel senso, continuavo ancora, che essere italiani, noi crediamo di sapere cosa vuol dire, essere italiani, solo che poi, se ci documentiamo, ci accorgiamo che essere italiani, cosa vuol dire? Cioè la patria, cos'è la patria?».

PAOLO NORI, *Chiudo la porta e urlo*.

Indice

INTRODUZIONE.....	6
PARTE I. QUADRI TEORICI E CORNICI CONCETTUALI.....	10
CAPITOLO 1. STUDY ABROAD: STORIA, MODELLI E DIBATTITI.....	10
1.1 ORIGINI E SVILUPPI DELLO <i>STUDY ABROAD</i>	11
1.1.1 <i>Il Programma Erasmus</i>	13
1.1.2 <i>Lo study abroad in Italia: partecipanti, numeri e tendenze</i>	14
1.2 <i>LO STUDY ABROAD NELL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA</i>	16
1.2.1 <i>I programmi per gli studenti internazionali</i>	18
1.2.2 <i>Il programma Erasmus all'Università per Stranieri di Perugia</i>	19
1.3 <i>FILONI DI RICERCA SULLO STUDY ABROAD</i>	19
1.4 <i>DALLO SHOCK CULTURALE ALLE PRATICHE DI CONTATTO: DEFINIZIONI, CRITICHE ED EVOLUZIONI</i>	22
1.4.1 <i>Inquadramento teorico dello shock culturale</i>	23
1.4.2 <i>Principali modelli relativi allo shock culturale</i>	24
1.4.3 <i>Il contatto interculturale</i>	30
1.4.4 <i>Protagonisti dell'esperienza di shock culturale</i>	32
1.5 <i>IL CONTATTO INTERCULTURALE NELLE ESPERIENZE DI MOBILITÀ</i>	34
1.5.1 <i>La prospettiva non essenzialista</i>	36
1.5.1.1 <i>Small cultures e Large cultures</i>	38
1.5.1.2 <i>Blocchi e 'fili' culturali</i>	41
CAPITOLO 2. L'ADATTAMENTO CROSS-CULTURALE. IL MODELLO DI KIM.....	44
2.1 <i>FONDAMENTI TEORICI DEL MODELLO</i>	47
2.1.1 <i>Assiomi dell'adattamento</i>	49
2.1.2 <i>I presupposti di ricerca di Kim</i>	52
2.2 <i>COME AVVIENE IL PROCESSO DI ADATTAMENTO</i>	53
2.2.1 <i>L'inculturazione dell'individuo</i>	54
2.2.2 <i>L'adattamento cross-culturale</i>	55
2.3 <i>LA DINAMICA 'STRESS-ADAPTATION-GROWTH': COME AVVIENE L'ADATTAMENTO</i>	57
2.3.1 <i>La struttura del modello</i>	58
2.3.2 <i>La comunicazione personale</i>	60
2.3.2.1 <i>Componente cognitiva</i>	61
2.3.2.2 <i>Componente Affettiva</i>	63
2.3.2.3 <i>Componente Operativa</i>	64
2.3.3 <i>La comunicazione sociale</i>	65
2.3.3.1 <i>Comunicazione sociale della comunità ospitante</i>	67
2.3.3.2 <i>Comunicazione sociale nella comunità di origine</i>	68
2.3.4 <i>Le variabili ambientali</i>	71
2.3.4.1 <i>Capacità di ricezione dell'ambiente ospite</i>	71
2.3.4.2 <i>Pressione alla conformità dell'ambiente ospitante</i>	72
2.3.4.3 <i>Forza esercitata dal gruppo etnico nell'ambiente ospitante</i>	73
2.3.5 <i>Predisposizione dell'individuo</i>	76
2.3.5.1 <i>Preparazione dell'individuo al cambiamento</i>	76
2.3.5.2 <i>Vicinanza delle culture</i>	76
2.3.5.3 <i>Personalità adattiva dell'individuo</i>	78
2.4 <i>LA TRASFORMAZIONE INTERCULTURALE DELL'INDIVIDUO</i>	79
2.4.1 <i>Adeguatezza funzionale nell'ambiente ospitante</i>	80
2.4.2 <i>Salute psicologica dell'individuo</i>	81

2.4.3	Identità interculturale dell'individuo	83
2.4.3.1	Lo sviluppo del pensiero individuale e universale	84
2.4.4	L'importanza di sviluppare una personalità interculturale.....	85
CAPITOLO 3. EDUCAZIONE LINGUISTICA E COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE.....		88
3.1	LA DIDATTICA DELLE LINGUE IN PROSPETTIVA STORICA	88
3.2	DALLA COMPETENZA COMUNICATIVA ALLA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE (CCI)	93
3.2.1	Competenza comunicativa.....	93
3.2.2	Competenza comunicativa interculturale.....	95
3.3	IL MODELLO DI BYRAM	98
3.3.1	Le finalità.....	103
3.3.2	Le componenti.....	105
3.3.2.1	Attitudine (<i>savoir être</i>).....	106
3.3.2.2	Conoscenza (<i>savoirs</i>)	107
3.3.2.3	Abilità di interpretare e relazionarsi con culture diverse (<i>savoir comprendre</i>).....	109
3.3.2.4	Abilità di scoperta e interazione (<i>savoir apprendre / savoir faire</i>)	110
3.3.2.5	Consapevolezza critica culturale (<i>savoir s'engager</i>)	112
3.4	L'APPLICAZIONE DEL MODELLO DI BYRAM IN CONTESTO OPERATIVO	114
3.4.1	IL MODELLO COMPLETO DELLA CCI.....	116
3.4.1.1	La classe	117
3.4.1.2	L'esperienza pedagogica fuori dalla classe	117
3.4.1.3	L'esperienza indipendente.....	118
3.5	L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE MODERNE	121
3.5.1	Approccio culturale e nazionale nell'insegnamento delle lingue	121
3.5.2	L'approccio interculturale	123
3.5.3	Pratiche e convinzioni dei docenti	125
PARTE II. DALLA RICERCA ALL'AZIONE.....		129
CAPITOLO 4. DISEGNO DI RICERCA E METODOLOGIA.....		129
4.1	DOMANDE DI RICERCA	129
4.2	PARADIGMA E QUADRO INTERPRETATIVO	132
4.3	L'INTERVENTO FORMATIVO	138
4.3.1	La Ricerca-Azione	138
4.3.2	Uno studio di caso con replicazione in più contesti	143
4.3.3	Metodologia di analisi dei risultati	143
4.4	CONTESTO E PARTECIPANTI.....	146
4.4.1	Gruppo 1: Studenti dei corsi di lingua italiana.....	147
4.4.2	Gruppo 2: Studenti internazionali dei corsi di laurea triennale e magistrale.....	148
4.4.3	Gruppo 3: Studenti del progetto Marco Polo e Turandot.....	150
4.4.4	Una visione d'insieme	152
4.5	STRUMENTI E PROCEDURE DI RACCOLTA DATI.....	153
4.5.1	Questionari.....	153
4.5.2	Griglia di valutazione per le facilitatrici linguistiche e culturali.....	155
4.5.3	Diario dello studente	156
4.5.4	Registrazione delle lezioni.....	158
4.5.5	Intervista semi-strutturata con i Discourse Completion Task (DCT)	159
4.6	L'INTERVENTO DIDATTICO	161
4.6.1	Attività 1.....	161
4.6.2	Attività 2.....	163
4.6.3	Attività 3.....	164
4.6.4	Attività 4.....	166
4.6.5	Attività 5.....	169

4.5.6 <i>Principi metodologici comuni</i>	171
4.6 MODALITÀ DI ANALISI DEI DATI.....	173
CAPITOLO V. RISULTATI E DISCUSSIONE.....	177
5.1 LIVELLO 1. RAPPRESENTAZIONI, NORME E PRATICHE	177
5.1.1 <i>Tempo e puntualità: norme percepite e negoziazioni situate</i>	178
5.1.2 <i>Lo spazio e i saluti: prossemica, allocutivi e valutazioni di scortesie</i>	184
5.1.3 <i>La socialità e il cibo: luoghi, rituali e appartenenza</i>	187
5.1.4 <i>Percezione di sé e dell'altro: tra aspettativa e realtà (decostruzione degli stereotipi)</i> . 193	
5.1.5 <i>Il ruolo della lingua: dal bisogno transnazionale all'uso relazionale</i>	197
5.2 LIVELLO 2. LO SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA INTERCULTURALE	200
5.2.1 <i>Apertura mentale e sospensione del giudizio</i>	201
5.2.2 <i>Interpretare e relazionare prospettive</i>	202
5.2.3 <i>Scoperta/azione e adattamento comportamentale</i>	205
5.3 LIVELLO 3. L'ADATTAMENTO CROSS-CULTURALE	211
5.3.1 <i>Panoramica diacronica e meccanismi (stress-adaptation growth)</i>	213
5.3.2 <i>Gruppo 1. Corsi di lingua</i>	221
5.3.3 <i>Gruppo 2. Tutorato linguistico</i>	225
5.3.4 <i>Gruppo 3. Marco Polo e Turandot</i>	231
5.4 LA COMPETENZA LINGUISTICA COME LEVA DELL'ADATTAMENTO	236
5.5 RISULTATI GENERALI E PROSPETTIVE DI SVILUPPO DELLA RICERCA	238
VI. CONCLUSIONI	244
BIBLIOGRAFIA	251
SITOGRAFIA	281
APPENDICE A – QUESTIONARI E TESTO INTERVISTA.....	284
APPENDICE B – MATERIALE DIDATTICO USATO DURANTE LE SPERIMENTAZIONI IN CLASSE	306
APPENDICE C – STRUMENTI DI RILEVAZIONE E OSSERVAZIONE	321

Introduzione

Partire dai 'Re Magi' per introdurre una tesi sull'adattamento cross-culturale e sull'educazione interculturale può sembrare, a prima vista, una deviazione rispetto ai registri usuali della glottodidattica. In realtà, la poesia di Raffaello Baldini, richiamata da Paolo Nori in '*Chiudo la porta e urlo*' (2025), mette in scena con particolare efficacia un problema che attraversa in profondità anche la ricerca sull'apprendimento linguistico in mobilità: che cosa significa 'essere italiani'? E, più in generale, che cosa significa attribuire a una collettività un profilo culturale riconoscibile e condiviso?

La domanda, così come viene posta e rilanciata da Nori, non trova risposta in un elenco di tratti essenziali, perché la categoria di 'italianità' non è un contenitore stabile ma un oggetto discorsivo, continuamente ricostruito nella tensione fra immaginari, pratiche quotidiane, memorie collettive e posizionamenti individuali. In altri termini, ciò che la poesia lascia intravedere è la fragilità di ogni definizione culturale che pretenda di essere definitiva, e, insieme, la forza performativa delle etichette culturali quando orientano aspettative, interpretazioni e comportamenti.

Se la medesima domanda venisse rivolta a studenti internazionali appena arrivati in Italia per un soggiorno prolungato, è plausibile che molte risposte si appoggerebbero a repertori preparatori e mediati: immagini della *dolce vita* che circolano in rete, stereotipi positivi o negativi sedimentati nelle culture di origine oppure riferimenti canonici al patrimonio artistico-letterario. Tuttavia, l'esperienza dell'insediamento quotidiano gli mostrerà rapidamente che l'incontro con la società ospite non coincide con il confronto con un'astrazione chiamata 'Italia', bensì con una pluralità di microcontesti, norme implicite, routine interazionali e regimi di appropriatezza che rendono l'italianità un fenomeno situato, variabile e internamente eterogeneo.

È precisamente in questo scarto fra aspettative e realtà che si producono molte delle difficoltà iniziali dei soggiornanti: quando l'esperienza non 'conferma' l'immagine pregressa, lo studente può ricorrere a spiegazioni stereotipate come scorciatoie interpretative, irrigidendo la lettura dell'alterità e trasformando la differenza in un ostacolo anziché in un oggetto di negoziazione. Questo rischio riguarda direttamente la didattica delle lingue, che a lungo ha lavorato entro un binomio lingua-cultura spesso declinato in senso nazionale e tendenzialmente essenzialista, con una propensione a ridurre la cultura a informazioni fattuali e repertori di superficie, le celebri 'quattro F'

(Kramsch, 1991), e a presentare comunità linguistiche come unità omogenee (Risager, 2007; Liddicoat & Scarino, 2013). In tale cornice, la cultura diviene un contenuto da ‘aggiungere’ alla lingua, più che una dimensione interpretativa imprescindibile dello stesso agire comunicativo.

«Dentro e fuori la classe. Educazione interculturale e adattamento cross-culturale degli studenti internazionali», nasce da questa tensione e intende affrontarla in un contesto particolarmente significativo: l’Università per Stranieri di Perugia e, più in generale, la città di Perugia come spazio di apprendimento e di socialità. Le trasformazioni indotte dalla mobilità studentesca e dallo *study abroad* (§1) hanno reso le università luoghi intensivi di contatto fra persone, lingue e pratiche sociali diverse, nei quali i vantaggi della circolazione internazionale convivono con difficoltà più o meno visibili legate all’ingresso in una nuova sociocultura, alla rinegoziazione di norme e ruoli, e, non di rado, a forme di disorientamento che incidono sul benessere e sulla partecipazione.

Nel corso dei primi anni di dottorato, l’osservazione ravvicinata di studenti internazionali dell’Ateneo perugino mi ha reso evidente una dinamica ricorrente: pur vivendo in un contesto di italiano L2 potenzialmente ricco di occasioni di contatto, molti studenti tendono a rimanere ai margini della comunità universitaria e cittadina, costruendo reti prevalentemente intra-gruppo e sperimentando un’integrazione sociale non lineare. Tale fenomeno non può essere spiegato con un singolo fattore, ma chiama in causa variabili individuali, relazionali e ambientali, fra cui la disponibilità di risorse linguistiche per interpretare e negoziare norme implicite e, soprattutto, la capacità di decentramento e di lettura critica delle categorie ‘culturalizzanti’ che gli studenti utilizzano per dare senso all’esperienza.

Per inquadrare teoricamente questa complessità, la tesi adotta una doppia prospettiva. Da un lato, assume la teoria integrativa dell’adattamento cross-culturale di Kim (§2), che interpreta l’inserimento nella società ospite come processo dinamico e ricorsivo di tipo stress - adattamento - crescita, nel quale la comunicazione con l’ambiente ospite e la competenza comunicativa nella lingua locale rappresentano condizioni abilitanti dell’adattamento stesso (Kim, 2001). Dall’altro lato, utilizza il modello di Competenza Comunicativa Interculturale di Byram (1997, 2021) (§3), che consente di definire obiettivi formativi e descrivere trasformazioni osservabili in termini di

atteggiamenti, conoscenze, abilità interpretative e relazionali e consapevolezza critica culturale, ossia come possibilità di agire in modo responsabile oltre i confini culturali senza ridurre la differenza a essenza (Byram, 1997, 2008, 2021).

L'assunzione congiunta di questi modelli permette di collegare ciò che cambia 'dentro' la classe – dove possono essere rese esplicite norme, aspettative e cornici interpretative, e dove si può allenare la riflessività interculturale – con ciò che avviene 'fuori', nelle pratiche sociali della quotidianità, dove le competenze diventano operative e si misurano con vincoli reali. In questa prospettiva, la lingua non è un semplice veicolo di contenuti culturali, ma un'infrastruttura dell'interpretazione interculturale: consente di formulare ipotesi, verificarle nell'interazione, negoziare correzioni e integrare prospettive, rendendo praticabile, oltre che pensabile, un adattamento più competente e meno difensivo.

Sul piano metodologico (§4), lo studio è collocato entro un paradigma qualitativo e interpretativo, coerente con una concezione socio costruttivista dell'apprendimento, nella quale la conoscenza emerge dall'interazione fra soggetti e contesti e il ricercatore non è un osservatore esterno ma un interprete situato che co-costruisce significati con i partecipanti (Denzin & Lincoln, 2005). In tale cornice, la ricerca assume la forma della Ricerca-Azione, intesa come dispositivo che mira a comprendere e migliorare la pratica educativa attraverso cicli di pianificazione, intervento, osservazione e riflessione, mantenendo visibile il legame fra decisioni didattiche e trasformazioni esperienziali (Elliott, 1993). L'impianto è quello dello studio di caso con replicazione in più contesti, che consente di applicare interventi analoghi a gruppi differenti per verificare, in modo argomentato, condizioni di efficacia e trasferibilità (Yin, 2009). La raccolta dati integra questionari, diari riflessivi, osservazioni, registrazioni e trascrizioni di attività, nonché interviste, con l'obiettivo di mettere in dialogo piani dichiarativi e pratiche effettive e di cogliere tanto le convergenze quanto le dissonanze. L'analisi (§5) è condotta tramite triangolazione delle fonti e sistematizzazione dei dati qualitativi, con il supporto di MAXQDA24 e di Excel per l'incrocio e l'aggregazione descrittiva, così da rendere leggibili pattern e traiettorie senza perdere la densità contestuale delle produzioni.

In questa cornice, la tesi intende contribuire agli studi sulla glottodidattica interculturale mostrando in che modo un'educazione interculturale intenzionale, situata e linguisticamente mediata possa agire come risorsa concreta per sostenere i processi di

adattamento cross-culturale degli studenti internazionali, riducendo la dipendenza da stereotipi interpretativi e potenziando la capacità di partecipazione competente alla vita sociale e accademica. La struttura dell'elaborato riflette tale percorso argomentativo. La prima parte ricostruisce i quadri teorici di riferimento e problematizza la relazione fra lingua, cultura e apprendimento. La seconda parte, invece, presenta contesto, disegno metodologico, strumenti e interventi, discutendo i risultati alla luce della compresenza fra trasformazioni in aula e pratiche quotidiane, con l'obiettivo di chiarire che cosa, in quali condizioni e per quali profili di studenti, 'funziona' quando l'intercultura smette di essere uno slogan e diventa una pratica glottodidattica osservabile.

PARTE I. Quadri teorici e cornici concettuali

Capitolo 1. *Study abroad*: storia, modelli e dibattiti

Vivere in un mondo di «*concurrent events and general awareness*» (McLuhan, 1962: 40) conduce l'individuo a sfumare i confini tra il 'noi' e il 'loro'. La sfida odierna consiste nell'affrontare le differenze culturali che separano, ricercando allo stesso tempo le somiglianze che uniscono. In questo contesto si inserisce lo *study abroad*, uno tra i fenomeni più diffusi che descrivono la mobilità dell'individuo. Per questo motivo viene studiato per i suoi effetti linguistici e (inter)culturali.

In questo scenario, le persone si muovono costantemente, attraversano confini sia fisici che culturali e ridefiniscono la propria identità. È in tale contesto dinamico che si inquadra il presente progetto di ricerca, incentrato sugli studenti internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia. Pur appartenendo a tre categorie differenti – studenti 'turisti' di italiano L2, studenti universitari internazionali e studenti cinesi di italiano L2 - tutti i partecipanti condividono un'esperienza di studio all'estero, nello specifico in Italia. Hanno varcato dei confini e si ritrovano a confrontarsi con una nuova realtà, quella dello *study abroad*.

Il termine, di origine anglosassone, indica un periodo di studio che studenti di diversi livelli di istruzione possono trascorrere in un Paese straniero. A seconda del contesto di provenienza, possono accedere a numerosi progetti di mobilità che consentono di soggiornare in destinazioni europee ed extraeuropee. La mobilità studentesca, con il tempo, ha assunto un ruolo rilevante per i diversi Stati, rappresentando un fattore strategico non solo per la crescita economica ma anche per il rafforzamento delle relazioni internazionali. Ha rafforzato anche la diplomazia di tipo culturale che permette lo scambio di azioni, idee, valori e aspetti culturali e identitari di una comunità per rafforzare le relazioni sovranazionali ed è uno strumento di promozione della pace e della stabilità nel mondo.

In questo primo capitolo si presenteranno le origini dello *study abroad* (§1.1), la sua evoluzione a livello internazionale ed europeo, e infine il caso particolare dell'Università per Stranieri di Perugia (§1.2), sede della ricerca. Verranno inoltre analizzati aspetti legati al vivere in un'altra nazione e a ciò che comporta. Si parlerà, dunque, di shock culturale (§1.4) e del divario tra la cultura attesa e quella effettivamente

trovata. A livello teorico, saranno discusse alcune prospettive interpretative della cultura, tra cui quella essenzialista e quella non-essenzialista (§1.5).

1.1 Origini e sviluppi dello *study abroad*

Il fenomeno dello *study abroad* costituisce oggi una delle dimensioni più significative dei processi di internazionalizzazione dell'istruzione superiore e, al tempo stesso, uno dei campi di ricerca più dinamici nella glottodidattica e nell'educazione interculturale. La crescente mobilità studentesca a livello mondiale riflette la trasformazione delle università, che da istituzioni tradizionalmente radicate nei contesti nazionali sono divenute attori globali, chiamati a promuovere il dialogo interculturale e a formare cittadini capaci di muoversi in spazi transnazionali (Altbach & Knight, 2007).

Lo *study abroad* (siglato SA) non si riduce al trasferimento temporaneo presso un ateneo straniero. Si configura come un'esperienza formativa complessa che tocca aspetti linguistici, culturali, sociali e identitari. Negli ultimi decenni la ricerca ha infatti sottolineato il carattere trasformativo di tali esperienze, in grado di incidere sullo sviluppo personale e professionale degli studenti, generando al contempo un impatto significativo sulle istituzioni ospitanti e sulle comunità locali (Paige, 1993; Deardorff, 2006).

Negli Stati Uniti, i primi programmi formali risalgono agli anni Venti del Novecento. Il *Delaware Foreign Study Plan*, avviato nel 1923 dalla University of Delaware, è considerato un prototipo dei moderni percorsi di studio all'estero, poiché offriva agli studenti la possibilità di conseguire crediti accademici attraverso esperienze internazionali riconosciute dall'università di origine¹. Si tratta, in ogni caso, di una visione statunitense che vede nella mobilità studentesca un'occasione per legarsi all'Europa.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, iniziative innovative come il programma *Sweet Briar*, incentrato sull'immersione linguistica e sul supporto psicopedagogico agli studenti, o il celebre *Semester at Sea*, lanciato nel 1963 e tuttora attivo, consolidarono il modello statunitense di mobilità universitaria (Dietrich, 2018). In tale modello, il valore educativo era attribuito non solo allo studio disciplinare, ma anche al contatto

¹ University of Delaware. Sezione: History of Study Abroad: <https://www.udel.edu/academics/global/study-abroad/history/> 30-08-25.

interculturale e alla crescita personale. Questo approccio, profondamente radicato nel sistema accademico statunitense, ha contribuito a costruire l'immaginario dello *SA* come esperienza trasformativa, destinata a influenzare anche il panorama europeo nei decenni successivi.

Alla base di questi programmi vi è la volontà di formare i dirigenti del futuro. Come afferma lo U.S. Department of State: «The U.S. Department of State is committed to preparing the next generation of diverse American leaders to succeed in a globalized economy and work across borders to address our world's most pressing issues.». L'esperienza di studio all'estero – per gli Stati Uniti – appare dunque come uno strumento privilegiato non solo per il consolidamento delle competenze linguistiche e la comprensione delle culture, ma anche per favorire lo sviluppo di carriere professionali in un contesto globale.

In Europa, invece, la mobilità accademica comincia a strutturarsi a partire dagli anni Ottanta. Nel 1987 nasce il programma Erasmus, oggi integrato in Erasmus+, che segna una svolta epocale. Questo programma ha reso la mobilità un diritto accessibile a un numero crescente di studenti e ha sancito l'impegno dell'Unione europea nella creazione di uno spazio educativo comune. All'inizio, le finalità del programma non riguardavano solamente il settore linguistico-educativo ma avevano la valenza politica di favorire la nascita del 'cittadino europeo'. Secondo la Commissione europea (2021), dall'avvio del progetto oltre 10 milioni di studenti hanno beneficiato di un'esperienza di studio o tirocinio in un altro Paese europeo, con impatti significativi sul piano accademico, occupazionale e interculturale. Inoltre, negli ultimi anni sono sorte nuove reti di cooperazione, come la *European Association for Study Abroad* (EUASA), fondata a Vienna nel 2016, che riunisce istituzioni e programmi americani operanti in Europa, promuovendo standard di qualità condivisi (EUASA, 2023).

A partire dagli anni Duemila, lo *SA* ha registrato una crescita senza precedenti. Negli Stati Uniti, secondo l'*Institute of International Education* (IIE), il numero di studenti coinvolti è passato da 143.590 nell'anno accademico 1999/2000 a oltre 347.000 nel 2018/2019, prima della brusca interruzione dovuta alla pandemia (IIE, 2020). In Europa, i dati della Commissione mostrano un aumento costante delle mobilità, con l'Italia stabilmente tra le prime cinque destinazioni Erasmus per studenti accolti (Commissione Europea, 2020). La posizione centrale dell'Italia deriva sia dal prestigio

del suo patrimonio culturale, sia dagli sforzi delle università nel promuovere l'internazionalizzazione e nel potenziare i servizi di accoglienza. Questo quadro evidenzia come lo *SA* sia oggi sempre meno percepito come esperienza elitista e sempre più come componente essenziale della formazione universitaria, orientata allo sviluppo di competenze interculturali e di cittadinanza globale (Byram, 2021).

1.1.1 Il Programma Erasmus

Il Programma Erasmus occupa una posizione di rilievo nella storia della mobilità accademica europea. Il nome del progetto è acronimo di: *European Community Action Scheme for Mobility of University Students*, ovvero Piano d'Azione della Comunità europea per la Mobilità degli Studenti Universitari. Avviato nel 1987 e oggi parte del più ampio Erasmus+, esso rappresenta una delle politiche educative di maggior successo dell'Unione Europea. Ha reso la mobilità un'opportunità strutturata e accessibile, garantendo agli studenti la possibilità di svolgere periodi di studio all'estero con riconoscimento dei crediti (*European Credit Transfer System*, ECTS), sostegno economico e una rete crescente di accordi interuniversitari (Commissione Europea, 2021). Il programma non è rivolto solamente a studenti universitari bensì anche a docenti e personale amministrativo.

L'Erasmus, difatti, fa parte di un processo finalizzato all'internazionalizzazione promosso dall'Unione Europea. L'uniformazione dei crediti universitari, le certificazioni linguistiche ufficiali, i percorsi universitari con doppio titolo e il *Processo di Bologna* del 1999 sono alcuni elementi che fanno parte del processo. A differenza del modello statunitense, spesso gestito da singole università o consorzi privati, l'Erasmus si caratterizza per una cornice istituzionale comune, che assicura equità di accesso e standard condivisi. In questo senso, il programma è divenuto non solo strumento di mobilità, ma anche laboratorio di cittadinanza attiva e interculturalità.

Negli anni Duemila, i leader dell'Unione Europea hanno riconosciuto alla mobilità studentesca un ruolo strategico, in linea con l'obiettivo di rendere l'Europa «the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.» (*Lisbon European Council*, 2000). Di conseguenza, la Commissione ha investito risorse

significative per sostenere la mobilità e rafforzare le opportunità formative per gli studenti europei.

Oltre ai benefici sul versante linguistico e disciplinare, un numero crescente di studi ha messo in luce gli effetti dello SA sul piano personale. Tra tali effetti rientrano, da un lato, il potenziamento delle capacità di apprendimento (Sutton & Rubin, 2011; Houser et al., 2011) e dall'altro lo sviluppo di tratti quali l'autostima, l'apertura mentale e l'accettazione della diversità (Ismail et al., 2006). Queste evidenze assumono particolare rilievo nel presente progetto di ricerca, che annovera tra i propri obiettivi principali la verifica delle modalità attraverso cui lo SA incide sullo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI).

Come verrà illustrato nei capitoli successivi (§2 e §3), l'impianto teorico di riferimento si fonda su due modelli, ritenuti funzionali a comprendere i processi di sviluppo della CCI a partire da un contesto scolastico, per poi osservare in che misura tale competenza contribuisca all'adattamento socioculturale degli studenti in mobilità nella città di Perugia. I modelli assunti sono: il modello proposto da Byram (1997; 2021) relativo allo sviluppo della CCI e il modello elaborato da Kim (2001) concernente l'adattamento cross-culturale in un nuovo ambiente. Ai fini della presente ricerca, l'attenzione sarà rivolta agli studenti universitari che intraprendono esperienze di mobilità fisica, arrivando nella città di Perugia per il loro percorso di studi.

1.1.2 Lo *study abroad* in Italia: partecipanti, numeri e tendenze

La storia dello *study abroad* in Italia presenta caratteristiche peculiari rispetto al modello statunitense e a quello europeo. Fino agli anni Ottanta, le esperienze di mobilità erano prevalentemente legate a programmi bilaterali tra atenei o a iniziative promosse da singoli istituti, spesso sostenute da enti culturali o fondazioni private. Un esempio significativo è costituito dalle collaborazioni storiche con università statunitensi, che hanno portato alla creazione di numerosi centri di studio all'estero in città d'arte quali Firenze, Roma e Bologna, ancora oggi punti di riferimento per migliaia di studenti americani che scelgono l'Italia come meta privilegiata.

Con l'avvio del Programma Erasmus nel 1987, le università italiane hanno progressivamente consolidato una rete di scambi strutturati a livello europeo, accogliendo

flussi crescenti di studenti in entrata e in uscita. I dati della Commissione Europea mostrano come, negli ultimi due decenni, l'Italia sia divenuta una delle destinazioni più attrattive per gli studenti Erasmus, grazie sia all'appeal culturale e linguistico del Paese sia all'ampia offerta formativa distribuita sul territorio (Commissione Europea, 2020). La tendenza trova conferma nei dati più recenti: nel 2024 sono state finanziate 36.082 mobilità nell'ambito dell'istruzione superiore (Commissione Europea, 2023). Nello stesso anno, a livello nazionale, il programma ha coinvolto 76.465 partecipanti tra studenti, docenti e personale, segnando un incremento dell'11,99 % rispetto al 2023. La crescita è proseguita anche all'inizio del 2025, con 40.405 studenti italiani impegnati in progetti di mobilità per studio o tirocinio, con un aumento percentuale analogo all'anno precedente.

Questi dati si collocano in una prospettiva storica più ampia: dal 1987, oltre 720.000 studenti italiani hanno partecipato a esperienze Erasmus di studio o tirocinio, mentre l'Italia occupa la seconda posizione in Europa per capacità di attrazione, con circa 200.000 studenti stranieri accolti dal 2014. Inoltre, la programmazione 2014-2024 registra quasi 388.700 studenti italiani che hanno trascorso un semestre all'estero, confermando la costante crescita della mobilità (INDIRE, 2024).

Parallelamente, le politiche nazionali e universitarie hanno contribuito a rafforzare l'internazionalizzazione del sistema accademico italiano. Il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) ha incentivato la creazione di corsi di laurea interamente in lingua inglese, l'attivazione di doppi titoli (al 2023 le proposte arrivavano a 826 su territorio nazionale) e la stipula di accordi con istituzioni extraeuropee, ampliando così le opportunità per studenti italiani e stranieri. Gli atenei hanno potenziato servizi e uffici dedicati all'accoglienza, con l'obiettivo di agevolare l'adattamento accademico e socioculturale degli studenti in mobilità.

In questo stesso orizzonte, è utile adottare una tassonomia chiara delle figure che si muovono nello spazio universitario internazionale: innanzitutto la distinzione tra 'studenti stranieri' e 'studenti mobili', poiché la cittadinanza non coincide con la mobilità effettiva e assumere come riferimento la '*genuine mobility*', ovvero l'attraversamento di frontiera per fini di studio, che consente di mappare correttamente i flussi in entrata e in uscita e di riconoscere casi come gli stranieri non mobili o gli '*home country mobile students*' (Schomburg & Teichler, 2011). A questo proposito, si deve fare una differenza

tra la *'degree mobility'*, in cui l'intero percorso viene svolto all'estero fino al titolo, e la *'credit/temporary mobility'*, che prevede periodi limitati e integrati nel curriculum d'origine, includendo insegnamenti, corsi di lingua, tirocini e altre attività studio-correlate spesso poco visibili nelle statistiche (Schomburg & Teichler, 2011).

Un'altra categorizzazione da considerare è quella che riguarda la 'mobilità verticale', orientata verso istituzioni percepite come più prestigiose e di solito associata a un maggiore fabbisogno di supporto accademico, e quella 'orizzontale', finalizzata a un'esposizione comparativa in contesti affini, temporanea e con minori oneri procedurali (Schomburg & Teichler, 2011). Queste distinzioni, integrate nella progettazione dei servizi di orientamento, riconoscimento crediti e tutoring, consentono di allineare le politiche di accoglienza ai profili reali degli studenti internazionali e di rendere più efficace l'integrazione nei contesti locali e nei percorsi di studio.

In questo senso, l'Italia rappresenta un caso di studio emblematico: da un lato, Paese ospitante di lunga tradizione per studenti internazionali, in particolare statunitensi, attratti dal suo patrimonio culturale e artistico; dall'altro, membro attivo della comunità accademica europea, impegnato a rafforzare la mobilità in uscita e la cooperazione internazionale (Schneider, 2017).

Oggi il ruolo dell'Italia nello scenario globale dello SA è duplice. La penisola si conferma una meta molto ricercata dagli studenti internazionali, grazie a un equilibrio unico tra qualità accademica e patrimonio culturale e allo stesso tempo cresce costantemente la partecipazione degli studenti italiani a esperienze di mobilità, sostenuta dalla consapevolezza del valore formativo e professionale delle competenze interculturali. Tuttavia, persistono sfide significative, come difficoltà linguistiche, ostacoli burocratici e differenze nei metodi di insegnamento e nella vita quotidiana, spesso citati come fattori critici (Cappellini & Rivens Mompean, 2015) e che influenzano anche il loro adattamento nella nuova realtà.

1.2 Lo *study abroad* nell'Università per Stranieri di Perugia

Fondata nel 1921 e formalmente istituita come 'Regia Università italiana per stranieri' nel 1925, l'Università per Stranieri di Perugia rappresenta un'istituzione storica e pionieristica nell'ambito dell'accoglienza di studenti internazionali in Italia. Attualmente

è riconosciuta come l'ateneo italiano con la più alta percentuale di iscritti stranieri: nel 2021/2022, il 28,4 % degli studenti – quasi uno su tre – proveniva dall'estero, collocando l'Ateneo al primo posto nella classifica nazionale della mobilità accademica. Tale dato testimonia la capacità dell'istituzione di attrarre una comunità studentesca internazionale grazie a un'offerta formativa articolata che spazia dai corsi di lingua e cultura italiana fino a lauree triennali, magistrali e percorsi di dottorato in un contesto accademico inclusivo e orientato a favorire l'interazione tra studenti e studentesse di diversa provenienza².

Sul piano normativo, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e del Merito (MIM) ha predisposto procedure chiare e dettagliate per l'accesso degli studenti internazionali ai corsi universitari italiani. L'Università per Stranieri di Perugia applica tali disposizioni attraverso i portali istituzionali *Studiare in Italia* e *Universitaly*, che forniscono informazioni sui requisiti documentali richiesti in base alla tipologia di studente (UE, non-UE, primo o secondo ciclo, dottorato). Tra i documenti previsti figurano il titolo di studio legalizzato, la dichiarazione di valore, la traduzione ufficiale, fotografie formato tessera e, per gli studenti non-UE, il permesso di soggiorno³. In conformità alle direttive ministeriali, l'Ateneo garantisce inoltre l'accesso all'assistenza sanitaria (tramite la Tessera TEAM per studenti UE e la sottoscrizione di polizze per studenti non-UE)⁴.

A completamento delle procedure ufficiali, nel 2023 sono state approvate le 'Linee guida per l'accoglienza delle delegazioni internazionali', che confermano l'impegno formale dell'Ateneo a strutturare un'accoglienza organizzata e sensibile alle esigenze degli studenti stranieri. Tra le iniziative più recenti si segnala il progetto *ItalYou*, specificamente rivolto a studenti di nazionalità africana: nell'anno accademico 2024/2025 sono state assegnate 77 borse di studio per consentire l'iscrizione e la frequenza dei corsi di laurea triennale e magistrale.

² Agenzia Talents Venture, in merito all'internazionalizzazione degli atenei italiani: <https://www.talentsventure.com/wp-content/uploads/2023/11/Discovery-2023-Nota-7-Comunicato-Stampa.pdf>. 30/08/25.

³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e del Merito (MIM). Sezione dedicato allo studio in Italia: miur.mur.gov.it+2miur.mur.gov.it+2Ministero TrasportiMinistero degli Affari Esteri. 30/08/25.

⁴ Studiare in Italia: miur.mur.gov.it. 02/09/25.

Inoltre, l'Ateneo ha ottenuto un finanziamento nell'ambito dell'azione Erasmus+ KA171, finalizzata alla mobilità di studenti e personale (docente e amministrativo) verso Paesi extraeuropei, quali Albania, Kosovo, Montenegro, Uzbekistan e Senegal. Il progetto, di durata triennale, include periodi di studio, tirocinio e ricerca presso le istituzioni partner, rafforzando la dimensione interculturale dell'università e favorendo lo scambio di idee e pratiche accademiche in una prospettiva globale. Lo scenario internazionale e multiculturale dell'Ateneo risulta essere ideale per analizzare in che modo avviene l'adattamento degli studenti internazionali, sia in *degree mobility* che in *temporary mobility*.

1.2.1 I programmi per gli studenti internazionali

L'Università per Stranieri di Perugia si distingue per una rete di servizi linguistici e di accoglienza mirati a promuovere l'inclusione e a facilitare l'integrazione degli studenti internazionali.

Sul piano linguistico, l'Ateneo offre attività di tutorato alla pari nell'ambito del progetto MoEBIUS: studenti e dottorandi affiancano i nuovi iscritti sia per il supporto linguistico sia per la gestione delle piattaforme didattiche online, delle procedure Erasmus e delle attività accademiche in generale⁵. Il progetto di ricerca ha contribuito al progetto, svolgendo alcuni laboratori di stampo interculturale. Contestualmente, il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) organizza corsi di preparazione agli esami CELI e DILS-PG – certificazioni linguistiche e glottodidattiche di riconoscimento internazionale – e attività di formazione per esaminatori⁶.

Dal punto di vista dell'accoglienza, l'Ateneo adotta un'impostazione dichiaratamente inclusiva, che si concretizza in una serie di servizi mirati. La presenza di un presidio della Questura all'interno dell'università consente di semplificare le procedure relative al rilascio del permesso di soggiorno, mentre uno sportello medico dedicato garantisce l'accesso all'assistenza sanitaria per gli studenti stranieri. Inoltre, la disponibilità di tutor linguistici e didattici assicura un supporto continuativo ai processi

⁵ Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: studenti iscritti a corsi di laurea: <https://www.unistrapg.it/it/entra-come/studenti-iscritti-ai-corsi-di-laurea>. 04/09/25.

⁶ Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche: <https://www.unistrapg.it/it/conoscere-l-ateneo/organi-e-strutture/cvcl-centro-per-la-valutazione-e-le-certificazioni-linguistiche> 04/09/25.

di inserimento accademico e sociale. Un'attenzione specifica è riservata agli studenti inseriti nei programmi Marco Polo e Turandot, per i quali sono previste giornate di accoglienza strutturate, comprensive di test di piazzamento, attività di orientamento, forme di tutoraggio personalizzato e interventi di sostegno linguistico, anche mediante l'impiego della lingua madre cinese⁷.

1.2.2 Il programma Erasmus all'Università per Stranieri di Perugia

L'Ateneo partecipa attivamente al Programma Erasmus+, offrendo opportunità di mobilità per studenti, docenti e personale amministrativo, con enfasi sulla cooperazione internazionale e sull'interculturalità.

Gli studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale o di dottorato hanno la possibilità di trascorrere un periodo di studio presso università partner europee, beneficiando di contributi economici e dell'esenzione dalle tasse universitarie nell'istituzione ospitante. L'Ateneo supporta le candidature attraverso un sistema strutturato che prevede tutor dedicati per ciascun corso di studio, un regolamento interno sulla mobilità e specifiche attività di orientamento. Gli studenti e le studentesse Erasmus in entrata possono anche frequentare alcuni corsi di lingua italiana dell'Ateneo.

Anche il personale accademico e amministrativo può usufruire di programmi Erasmus dedicati: *l'Erasmus+ Staff Mobility for Teaching* (STA), rivolto principalmente ai docenti, e *l'Erasmus+ Staff Mobility for Training* (STT), che consente al personale tecnico-amministrativo di partecipare a periodi di formazione presso istituzioni di istruzione superiore o imprese estere. Tali iniziative contribuiscono al rafforzamento delle competenze professionali e al consolidamento delle collaborazioni accademiche internazionali⁸.

1.3 Filoni di ricerca sullo *study abroad*

⁷ Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Studenti Marco Polo e Turandot: <https://www.unistrapg.it/it/area-internazionale/erasmus-e-mobilita-in-entrata/studenti-marco-polo-e-turandot> 04/09/25.

⁸ Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Area Internazionale: <https://www.unistrapg.it/it/area-internazionale>. 04/09/25.

Parlare di *study abroad* non implica necessariamente discorrere del fenomeno della mobilità studentesca. Difatti, con il passare degli anni e con il successo di questa nuova modalità di studio, lo SA costituisce oggi un ambito consolidato di ricerca nel campo della didattica delle lingue moderne e dell'educazione interculturale, caratterizzato da una pluralità di approcci ed esperienze (Beaven & Borghetti, 2016). Già a partire dagli anni Novanta si osserva un crescente interesse per questo fenomeno (Freed, 1995), che ha dato origine a una produzione scientifica ampia e diversificata, tale da consentirne la suddivisione in più filoni di indagine.

In una prima fase gli studi si sono concentrati prevalentemente sugli esiti linguistici delle esperienze di studio all'estero, analizzando le competenze linguistiche dei partecipanti prima, durante e dopo il soggiorno (Coleman, 2015). Con l'inizio del XXI secolo, lo SA è stato progressivamente reinterpretato in una prospettiva più ampia (Kinginger, 2009), che mette in risalto la componente socioculturale quale fattore centrale per l'apprendimento linguistico e per lo sviluppo delle cosiddette *life skills* o competenze trasversali. In tale quadro, il periodo di mobilità è stato collocato nel più ampio processo politico di internazionalizzazione degli istituti di istruzione superiore.

A distanza di venticinque anni dall'inizio del secolo, la mobilità studentesca è ormai riconosciuta come fenomeno globale. Knight (2004) la definisce a ragione come «the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education», ossia un insieme di processi volti a integrare una dimensione internazionale, interculturale e globale nelle finalità e nelle pratiche dell'istruzione superiore, coinvolgendo studenti, docenti e personale amministrativo (Baiutti, 2017). La globalizzazione ha inciso in modo determinante sullo sviluppo dello SA. Lo spostamento e la riorganizzazione delle imprese a livello internazionale hanno contribuito a rendere gli studenti in mobilità un bacino di potenziali risorse per il mercato del lavoro (Lewis, 2009; Paige et al., 2009).

Riguardo invece al campo d'indagine di questo progetto, l'aumento delle esperienze di mobilità ha portato a interrogarsi sui fattori che influenzano le scelte di partenza e sugli elementi che condizionano, positivamente o negativamente, i risultati degli studenti. La crescente frequenza di tali esperienze ha mostrato come gli esiti linguistici non fossero uniformi, bensì altamente variabili. Di conseguenza, la ricerca si è concentrata sull'individuazione delle variabili più rilevanti per l'apprendimento: tra

queste, le caratteristiche individuali e i fattori sociali si sono rivelati particolarmente influenti (Dewey, Belnap & Hillstrom, 2013). Ad esempio, le relazioni sociali degli studenti in mobilità, spesso interculturali per natura, che si sviluppano in contesti multilingui e multiculturali rappresentano una variabile influente sul processo di apprendimento. Gli incontri, infatti, sono profondamente influenzate dall'uso della lingua straniera, nonché da fattori psicologici legati al contatto con più culture (*cross-culturality*). La consapevolezza critica delle lingue e delle culture, nonché dei loro usi, rappresenta dunque un elemento cruciale per la piena valorizzazione dell'esperienza all'estero e per lo sviluppo delle competenze interculturali (Anquetil, 2006; Byram, 2021).

Un ulteriore filone di ricerca particolarmente rilevante per questo lavoro riguarda il rapporto tra studenti internazionali e comunità ospitante, con particolare attenzione ai processi di interazione interculturale e di adattamento socioculturale (§2). Tali studi si concentrano sulle modalità con cui gli studenti in mobilità costruiscono legami con l'ambiente locale e su come questi rapporti influenzino la loro esperienza di apprendimento e crescita personale (§3).

È bene sottolineare che ogni cultura racchiude in sé sistemi di credenze, tradizioni e pratiche che contribuiscono a identificare una comunità all'interno di specifiche categorie. Tuttavia, tali categorie sono spesso il risultato di rappresentazioni semplificate, che non riflettono la complessità della realtà culturale. In questo senso, gli stereotipi costituiscono immagini preconfezionate, concepite come veritiere ma raramente sottoposte a verifica empirica. Essi alimentano pregiudizi nei confronti delle nazioni e dei popoli cui si riferiscono, ostacolando la comprensione interculturale autentica (Wood, 2005).

Il concetto di cultura richiede una definizione chiara e condivisa, capace di orientare la riflessione teorica e l'analisi empirica. È difficile fornirne una univoca in quanto essa dipende dal campo in cui si applica.

Nell'ambito della mobilità studentesca, il primo confronto con la o le nuove culture presenti nel contesto di arrivo (nozioni sulle quali si tornerà in §1.5) comporta per gli individui l'attraversamento di una serie di fasi, caratterizzate da vissuti tanto positivi quanto negativi, che dovrebbero idealmente sfociare in un processo di adattamento socioculturale. Tale dinamica si configura in relazione al fenomeno dello shock culturale

(§1.4) da un lato e ai modelli di classificazione delle differenze culturali (§1.4.2; §1.4.3) dall'altro, nei quali tali passaggi trovano una sistematizzazione teorica.

1.4 Dallo shock culturale alle pratiche di contatto: definizioni, critiche ed evoluzioni

Quando si arriva in una nuova città o, più semplicemente, in una nuova comunità, gli individui – in questo caso gli studenti internazionali – affrontano delle sfide comuni. Man mano che entrano in contatto con la nuova realtà e con le nuove comunità, si rendono conto della distanza tra l'ambiente familiare e confortevole dei gruppi in cui si è stati socializzati e l'ambiente ospitante, ancora estraneo. Essere ospiti in un ambiente nuovo può provocare sentimenti di ansia e di inadeguatezza che non permette loro di funzionare efficacemente (Kim, 2001). Molti dei comportamenti avuti nell'ambiente di partenza potrebbero non essere adatti al nuovo, così come anche il pensiero 'comune' della comunità, di cui non si fa ancora parte. I modelli culturali dell'ambiente ospitante sono per lo studente internazionale un campo da esplorare, di avventure e non un rifugio; è un oggetto da indagare e su cui discutere, piuttosto che qualcosa di ovvio. Il nuovo ambiente è una situazione problematica e risulta difficile da controllare in quanto ignota (Schuetz 1944/1963: 108).

In un certo senso, dunque, gli individui che entrano in contatto con una nuova cultura si possono descrivere come sperimentatori di un'allerta 'esistenziale' (Kim, 2001:5). A questa circostanza alcuni reagiscono con sentimenti di inadeguatezza e frustrazione nel nuovo ambiente, altri con il suo rifiuto e la voglia di mantenere le proprie tradizioni, mentre altri ancora cercano di copiare i 'nativi', vivendo con un perenne senso di fallimento e disperazione (Kim, 2001), influenzato anche dalla diversa competenza linguistica. La reazione – e la potenza con cui avviene - è personale e dipende dal contesto e dalle motivazioni per cui ci si trova in un'altra cultura. Ciò che è comune a tutti, però, è il necessario riadattamento delle proprie abitudini e del modo di fare, notando anche le differenze esistenti tra le proprie abitudini – ormai considerate normali o naturali - e le nuove. Questo succede quando l'individuo tenta di adattarsi alla nuova cultura e alla nuova comunità.

Da un lato c'è chi affronta la sfida e trasforma sé stesso, vedendo perciò in essa l'opportunità di crescita personale e di apprendimento. In tal caso, l'esperienza all'estero

diventa un «viaggio che cambia la vita» (Kim, 2001:9) e mette alla prova la capacità umana di trasformarsi (Koestler, 1967). Dall'altro, ciò potrebbe non succedere. C'è chi potrebbe non reagire in maniera positiva al nuovo stile di vita e ai costumi, precipitando inizialmente in uno stato di shock, che in questo contesto è definibile shock culturale, di cui Oberg parla per una delle prime volte nel 1960. Il cambiamento e l'adattamento dipende interamente dalla volontà dell'individuo, così come anche il superamento dello shock. Nei prossimi paragrafi si analizzeranno alcune teorie più rilevanti per la ricerca relative al concetto di shock culturale, applicandole alla realtà del progetto di ricerca.

1.4.1 Inquadramento teorico dello shock culturale

Muovendo dal quadro fondativo di Oberg (1960), lo *shock culturale* è inteso come l'insieme di risposte cognitive, emotive e comportamentali che emergono quando l'individuo entra in contatto prolungato con pratiche, valori e norme di una cultura altra. L'autore ne descrive le fasi come un processo di adattamento che evolve nel tempo, anticipando il successivo dibattito sulle forme e sugli esiti del soggiorno all'estero.

Su questa base, gli studi hanno progressivamente differenziato i profili degli attori coinvolti, mostrando che le traiettorie di adattamento variano in funzione sia delle caratteristiche personali sia delle condizioni del soggiorno: nel prosieguo (§1.4.4) si riprenderanno, ad esempio, le distinzioni tra turisti, studenti internazionali e *sojourner*, particolarmente rilevanti per l'impianto della presente ricerca. In parallelo, si è affinata anche la lettura degli esiti del contatto con la società ospitante, che possono sfociare in forme più o meno marcate di shock culturale: è stato preso come riferimento il modello di Ady (1995), in quanto propone di ricondurre tali esiti a una griglia concettuale in sei campi interrelati, concentrandosi sui comportamenti osservabili dell'individuo in specifiche situazioni interculturali, che possono anche realizzarsi in un contesto didattico situato.

In questa prospettiva, la soddisfazione generale - o benessere percepito nella nuova vita - diventa un indicatore sensibile dell'andamento adattivo (Dunbar, 1992), mentre l'andamento degli aggiustamenti emotivi nel tempo è stato modellizzato dapprima da Oberg (1960) e poi riformulato in curve di sviluppo che descrivono il processo come una U, con un iniziale entusiasmo seguito da crisi e ripresa, o come una W, quando si

considera anche il rientro e il riadattamento alla cultura di origine (Bochner, Lin & McLeod, 1980).

Queste proposte non esauriscono il dibattito, perché il profilo dei soggiornanti, le finalità della mobilità e le condizioni dei contesti di arrivo si sono trasformati con il tempo. Ne consegue l'emergere di modelli che leggono lo *shock* non come stato ma come passaggio di transizione legato all'iniziale inabilità a interagire in modo efficace con il nuovo ambiente, secondo un'ottica processuale che mette al centro l'acquisizione graduale di risorse interpretative e pragmatiche (Bennett, 1997). In tale cornice rientrano anche le dimensioni interattive e reticolari del soggiorno, poiché la qualità dei contatti con la cultura ospitante e la natura delle reti sociali attivate modulano le traiettorie di partecipazione e apprendimento. Ugualmente rilevanti sono gli aspetti transitori che segnalano, da un lato, le conseguenze psicologiche negative connesse alla difficoltà di adattarsi e, dall'altro, la capacità di gestire il processo di inserimento, che la letteratura organizzativa ha messo in relazione con strategie e competenze specifiche del *sojourner* (Black, 1990). In questo progetto si adotta esplicitamente una prospettiva dinamica del processo, privilegiandola rispetto a una concezione statica, in quanto consente di cogliere in maniera più articolata e comprensiva i molteplici elementi che intervengono nell'intero percorso di adattamento, di cui lo shock culturale costituisce soltanto una delle fasi.

In esito a questo percorso, il grado di competenza nella negoziazione del nuovo ambiente - inteso come abilità di leggere situazioni, modulare condotte e rinegoziare ruoli - si configura come il punto di arrivo provvisorio del processo, in cui le diverse componenti delineate da Ady (1995) si integrano con gli andamenti temporali descritti da Oberg (1960) e con le ulteriori precisazioni proposte da Bochner, Lin e McLeod (1980) e da Bennett (1997), offrendo una cornice coerente per interpretare variazioni individuali e differenze situazionali nello sviluppo dell'adattamento socioculturale.

1.4.2 Principali modelli relativi allo shock culturale

Come è stato già accennato, a partire dalla seconda metà del XX secolo hanno cominciato a svilupparsi le prime teorie finalizzate a descrivere il processo di adattamento dell'individuo a un nuovo contesto socioculturale. Il fenomeno è di per sé complesso e, per questo motivo, esistono varie concezioni e teorie a riguardo, elaborate negli ultimi

decenni (1960, 1980, 1990). Si possono comunque dividere a seconda delle loro prospettive e del loro campo di indagine. Le categorie sono le seguenti: le teorie che indagano a livello macro (generale) e micro (particolare), quelle che analizzano l'adattamento in base alla durata del soggiorno (breve o lunga) e le teorie che vedono il processo di adattamento come un 'problema' o come una 'crescita'. In questa categoria si inserisce lo shock culturale, inteso come la sensazione di ansia per aver perso le proprie abitudini.

In merito alla prima distinzione, occorre innanzitutto sottolineare che entrambe le prospettive di analisi – macro e micro – affondano le proprie radici nel secolo scorso, risalendo in particolare agli anni Quaranta. Su un piano generale, gli antropologi Redfield, Linton e Herskovits (1936: 149) hanno indagato le modalità attraverso cui i gruppi sociali si adattano e si acculturano in un nuovo ambiente. Tale prospettiva, di carattere marcatamente generalizzante, si colloca nel solco del pensiero nazionalista riconducibile alle concezioni culturaliste della cultura. Invece l'adattamento dei singoli individui – analizzando una realtà nel particolare – è stato studiato da sociologi, come ad esempio Ansari (1988) e Schuetz (1944/1963). In questa prospettiva, si analizzano fenomeni come l'assimilazione e marginalità dei soggetti, visti come entità astratte che formano categorie sociali. C'è da dire, però, che gli studi citati per entrambe le categorie restano isolati, specie perché accomunati dal limite di considerare separati fattori di livello micro e macro, senza prendere in considerazione le ovvie connessioni (Kim, 2001).

La seconda categoria degli studi sullo shock culturale, come accennato, analizza l'adattamento a seconda della durata del periodo all'estero. Da una parte si possono trovare gli studi riguardanti i rifugiati politici e gli immigrati che restano all'estero per un lungo periodo (Kim, 2001), dall'altra invece gli studi riguardanti i viaggiatori che restano in un luogo solo temporaneamente. Entrambe i filoni sono rilevanti perché analizzano due tipologie di individui – e di studenti – che si ritrovano nei contesti di SA. Storicamente, gli studi sull'adattamento in contesti di lunga permanenza all'estero sono stati più numerosi rispetto a quelli su soggiorni brevi; questi ultimi hanno conosciuto un incremento a partire dagli anni Sessanta, in parallelo alla nascita del *Peace Corps* e alla crescita degli scambi accademici internazionali. Le prime indagini sistematiche su studenti in mobilità risalgono già agli anni Cinquanta e Sessanta (Lysgaard, 1955; Gullahorn & Gullahorn, 1966), mentre l'istituzione del *Peace Corps* nel 1961 ha

contribuito a diffondere e tematizzare il concetto di shock culturale, alimentando programmi di formazione e una nuova ondata di ricerche sui cosiddetti *sojourners* di breve durata (Schein, 2015). In quegli stessi decenni, l'espansione dell'istruzione superiore internazionale ha reso gli studenti stranieri il gruppo empiricamente più studiato nelle ricerche sull'adattamento interculturale (Ward, Bochner & Furnham, 2001).

In entrambi i tipi di studio è stato messo l'accento sugli aspetti legati alla natura problematica delle esperienze cross-culturali. 'Cross-culturale' è un termine che mette in relazione – a partire da differenze e somiglianze - due o più culture diverse. Il termine differisce da 'interculturale', che invece si utilizza principalmente per parlare dell'interazione tra due o più individui che appartengono a culture diverse. Per analizzare l'adattamento è importante tenere in considerazione entrambe le prospettive, in modo da osservare ciò che succede a livello di società e a livello individuale.

Come si vedrà in seguito, molte indagini (1960, 1966, 1986) si concentrano sulle reazioni negative dei viaggiatori nel nuovo ambiente, quindi sullo shock culturale. Per questo filone teorico, il contatto e la presa di coscienza delle nuove culture avvengono dunque a causa di un incontro spiacevole e indesiderato durante il soggiorno e si basa sull'idea che entrare in una nuova cultura potrebbe potenzialmente essere un'esperienza disorientante (Ady, 1995). In questo senso, l'adattamento socioculturale è visto come un 'problema' da risolvere. Altri studiosi, invece, credono che l'adattamento, inclusi i primi momenti di difficoltà, costituisca un'occasione per crescere, per apprendere e per sviluppare consapevolezza di sé. Questo è il caso di Adler (1972/1987), per cui lo shock culturale non è un male bensì è alla base dell'apprendimento dall'esperienza cross-culturale. Per molti, quindi, questa fase incoraggia l'effettivo adattamento (Ruben, 1983). Questa visione 'formativa' si avvicina alle teorie più recenti (Kim, 2001).

Nonostante le differenze, entrambi i filoni di ricerca – quello che considera lo shock culturale un problema e chi un motivo di crescita –convengono sul fatto che le esperienze individuali di adattamento cross-culturale comportino problematiche e crescita insieme. Questo perché, quando si affronta una difficoltà in un ambiente estraneo, si cresce e si acquisisce qualcosa di nuovo della o delle culture ospitanti e anche di sé stessi. L'adattamento cross-culturale è quindi «a double-edged process, one that is simultaneously troublesome and enriching», problematico e che arricchisce (Kim, 2001: 21).

Tra i primi modelli che seguono la terza categoria di indagine (lo *shock* come problema e/o come crescita) emerge quello di Lysgaard (1955), che utilizza una visualizzazione grafica per rappresentare l'andamento del processo di adattamento: la cosiddetta curva a U, articolata in quattro fasi (figura 1).

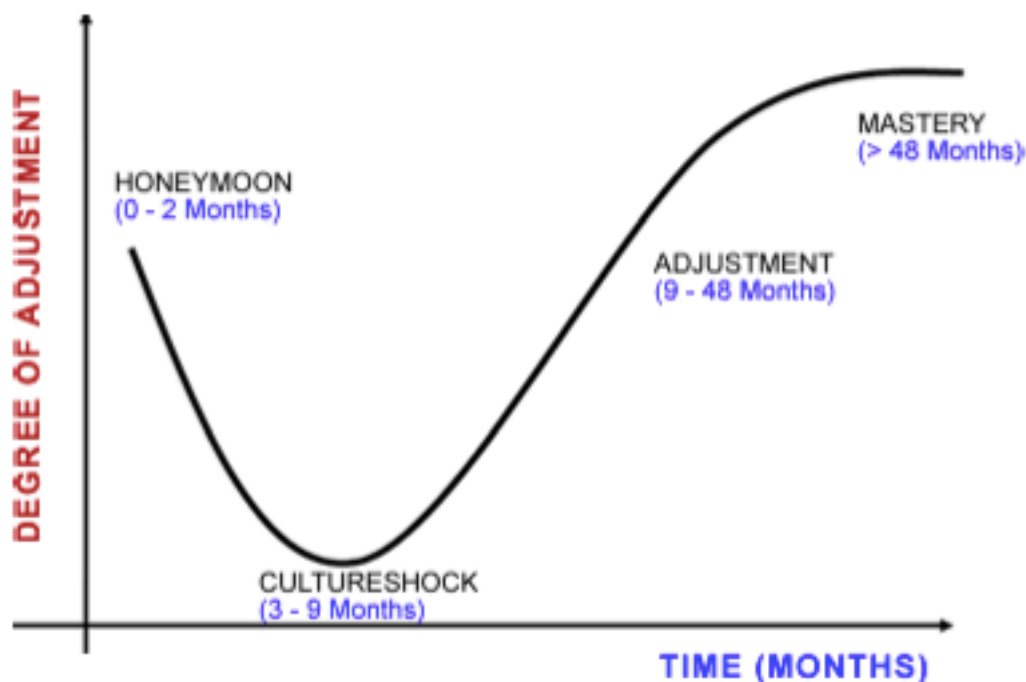


Figura 1. Curva a U dello shock culturale, Syerre Lysgaard (1955).

Come si evince dal grafico, la curva che delinea le quattro fasi ha lo scopo di illustrare, in senso cronologico, ciò che avviene a livello individuale durante il processo di adattamento a un nuovo ambiente socioculturale. Sull'asse delle ascisse è riportata la dicitura *time (months)*, che indica la durata del soggiorno nel Paese ospitante, mentre sull'asse delle ordinate si trova la dicitura *degree of adjustment*, che misura il grado di adattamento: basso se vicino allo zero, elevato nei valori superiori.

La prima fase, definita 'luna di miele', coincide con i primi due mesi del soggiorno e corrisponde a un periodo iniziale caratterizzato dall'entusiasmo verso la nuova esperienza. In questo stadio, l'individuo tende a percepire soltanto gli aspetti positivi del Paese ospitante: la possibilità di vivere all'estero, di scoprire nuovi luoghi e di instaurare nuove relazioni. Si tratta, tuttavia, di una percezione ancora superficiale. Con il passare del tempo, l'entusiasmo iniziale svanisce e l'individuo prende coscienza delle differenze

culturali, maturando la necessità di sentirsi integrato nella comunità, esigenza che non trova immediata soddisfazione. Ne consegue l'insorgere di un senso di frustrazione e di superiorità rispetto alla cultura ospitante, la quale non appare in grado di offrire le relazioni attese. Il cambiamento è visto, dunque, come un problema. Questa fase viene identificata come momento di *shock culturale* o di 'crisi', in cui la lingua assume un ruolo centrale sia come strumento di comunicazione sia come possibile fonte di incomprensioni (Lysgaard, 1955). Dopo lo *shock* e una fase di disorientamento e malinconia dovuta alla lontananza dalla propria cultura d'origine, l'individuo inizia gradualmente un processo di adattamento alla nuova società e alle sue caratteristiche. Tale fase può protrarsi fino a quattro anni dall'arrivo. Infine, l'ultima fase, denominata *mastery* – ossia padronanza o competenza – rappresenta il completamento del processo di adattamento socioculturale, raggiunto quando l'individuo ha compreso i tratti salienti della cultura ospitante, ha affrontato le difficoltà e si è adattato alla maggior parte degli aspetti della nuova realtà (Lysgaard, 1955).

Sebbene Lysgaard avesse già individuato nel 1955 le dinamiche dello *shock* in relazione al confronto con una nuova cultura, il termine 'shock culturale' fu introdotto per la prima volta da Oberg (1960), che lo definì come «precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse». Anche Oberg adotta il modello della curva a U per spiegare l'adattamento socioculturale. Aggiunge però alcuni aspetti caratterizzanti: stress psicologico connesso allo sforzo di adattamento, senso di perdita e privazione di amici e status professionale, percezione di rifiuto da parte della cultura ospitante e dei suoi membri, nonché sentimenti di impotenza dovuti all'incapacità di affrontare adeguatamente il nuovo ambiente (Oberg, 1960). Tali difficoltà derivano dalla perdita dei segni familiari e dei simboli sociali di riferimento:

These signs or cues include the thousand-and-one ways in which we orient ourselves to the situation of daily life: when we shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, how to give orders to servants, how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. All of us depend for

our peace of mind and our efficiency on hundreds of these cues, most of which we do not carry on the level of conscious awareness. Now when an individual enters a strange culture, all or most of these cues are removed. No matter how broadminded or full of good will you may be, a series of props have been knocked from under you, followed by a feeling of frustration and anxiety. (Oberg, 1960: 142).

Negli anni successivi vennero sviluppati ulteriori modelli interpretativi. Particolarmente rilevante è il contributo di Gullahorn (1966), che elabora il modello della curva a W. Si tiene conto di variabili individuali quali nostalgia e solitudine e si riconosce che la riuscita dell'adattamento dipende in larga misura dalla capacità soggettiva di affrontare il processo (Furnham & Bochner, 1986), elemento che si ritroverà anche in modelli successivi formulati nel XXI secolo. Il modello introduce un elemento ulteriore: il ritorno a casa. Nasce così il concetto di *reverse culture shock*, ovvero la difficoltà di riadattarsi alla cultura di origine dopo un periodo all'estero.

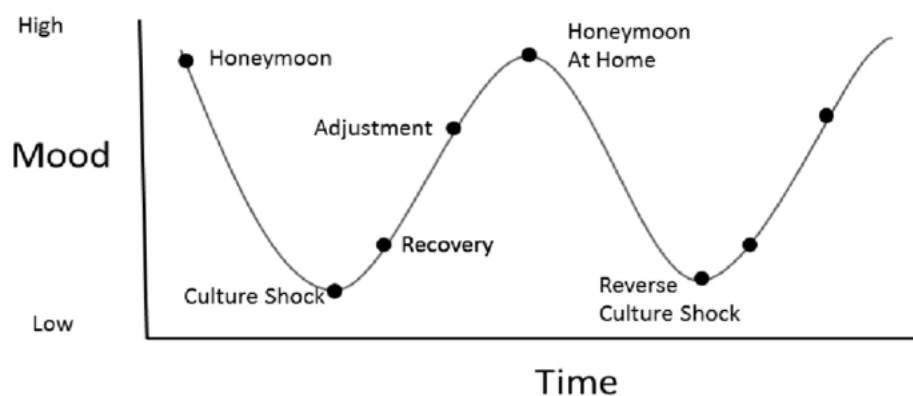


Figura 2. Adattamento socioculturale secondo Gullahorn (1966, pp. 43-59).

Come illustrato nel grafico, le fasi individuate da Lysgaard (1955) e Oberg (1960) si ripresentano due volte: la prima serie di fasi riguarda il periodo all'estero, la seconda il rientro. È significativo osservare che gli individui che avevano incontrato maggiori difficoltà di adattamento durante il soggiorno all'estero, spesso mostrano un atteggiamento più positivo al ritorno. Anche in questo modello le cause dello shock culturale sono individuate sia nell'ambiente ospitante sia nell'individuo. Le radici del

fenomeno sono dunque di natura psicologica e si manifestano attraverso sintomi quali la percezione di mancanza di controllo, rabbia e frustrazione (Wingfield, 2000).

I modelli della curva a U (figura 1) e della curva a W (figura 2) rappresentano solo alcuni tentativi sistematici di spiegare l'adattamento socioculturale. Con il passare del tempo sono stati elaborati approcci più articolati, come ad esempio il modello formulato da Kim (1988, 2001). Esso propone una prospettiva dinamica e processuale, secondo la quale l'adattamento è un percorso ciclico e continuo in cui si alternano fasi di stress, adattamento e crescita dell'individuo. Le caratteristiche e i risultati di questo modello saranno analizzati in maniera più approfondita nel capitolo successivo.

1.4.3 Il contatto interculturale

Affrontare il tema dello shock culturale implica inevitabilmente una riflessione sugli incontri e i contatti interculturali. Bochner (1982) distingue due grandi categorie di interazioni. Da un lato, si trovano gli incontri tra residenti di nazioni o società culturalmente diverse che si trovano per un determinato periodo a vivere nello stesso ambiente; dall'altro, quelli che avvengono tra un individuo appartenente a una società e gli individui della società di arrivo quando esso si trasferisce (in modo duraturo) in un altro Paese per motivi specifici, quali studio, lavoro o altre forme di permanenza.

Queste due tipologie – complementari – possono essere concettualizzate rispettivamente come contatti 'tra' società diverse (tra individui che vivono in nazioni diverse) e contatti 'dentro' la società ospitante (tra individui che vivono nella stessa nazione). Un esempio del primo tipo è l'esperienza di uno studente che intraprende un periodo di studio all'estero, un esempio del secondo potrebbe riguardare le comunità migranti stabilitesi all'interno di una medesima nazione.

Negli anni, la ricerca ha approfondito le due situazioni e ne ha analizzato i diversi aspetti, tra cui le possibili difficoltà al momento del contatto con una nuova cultura. Secondo Byrne (1969), gli individui tendono a instaurare relazioni più positive con persone che condividono caratteristiche salienti quali valori, religione, lingua, interessi e capacità (Byrne, 1969; Bochner, 1996). In quest'ottica, la distanza socioculturale tra società può essere rappresentata lungo un *continuum*: quanto maggiore è la distanza tra

due culture, tanto più complesso risulterà il processo di adattamento. Tale visione è generica e spesso non racchiude in sé la multiculturalità delle società contemporanee.

Abrams & Hogg (1990), invece, si concentrano sui processi di categorizzazione sociale, ossia sulle modalità attraverso cui gli individui classificano sé stessi e gli altri come membri di un gruppo interno (*ingroup*) o esterno (*outgroup*). In tali processi è frequente il ricorso a stereotipi preesistenti, che attribuiscono a interi gruppi sociali caratteristiche generiche e semplificate. Secondo gli autori, in questo quadro assume rilievo anche la socializzazione primaria, che può influenzare le modalità di contatto interculturale: le differenze nei processi educativi tra culture, ad esempio tra Oriente e Occidente, o le diverse tradizioni religiose, possono generare incomprensioni significative. Triandis (1990) chiama queste differenze ‘sindromi culturali’ e rappresentano fattori di criticità nel contatto interculturale. Tra le più diffuse e attuali si annoverano la complessità culturale, la contrapposizione tra culture permissive e rigide e, soprattutto, la dicotomia individualismo/collettivismo.

L’ultima categoria rappresenta una dimensione centrale per comprendere gli scambi interculturali e i conseguenti processi di adattamento che variano in base al contesto e al livello di analisi: personale, interpersonale o istituzionale (Hofstede, 1983). A livello personale, la distinzione tra individualismo e collettivismo influisce sulla costruzione dell’identità: gli individualisti tendono a descriversi attraverso tratti personali, mentre i collettivisti si definiscono in relazione al gruppo di appartenenza (Parkes et al., 1999). A livello interpersonale, nelle culture collettiviste prevale la cooperazione per raggiungere obiettivi comuni, mentre nelle culture individualiste gli individui perseguono prioritariamente i propri interessi (Hofstede, 1991). Ne consegue che nelle culture collettiviste la lealtà ai gruppi e la cooperazione costituiscono elementi centrali, mentre in quelle individualiste prevalgono l’autonomia, l’indipendenza e la valorizzazione delle competenze individuali (Watkins et al., 1998).

A livello sociale e istituzionale, le società collettiviste attribuiscono grande importanza alla lealtà verso le istituzioni e le relazioni familiari, mentre nelle culture individualiste la valutazione dell’individuo si fonda principalmente sulla stima personale e sul talento. Pur essendo una distinzione utile per analizzare le dinamiche interculturali, la dicotomia individualismo/collettivismo rappresenta una generalizzazione che non coglie la complessità delle singole società. All’interno di una stessa nazione possono

infatti coesistere più culture, rendendo difficile incasellare un intero Paese in una delle due categorie.

Per descrivere tali fenomeni di contatto si utilizza spesso il termine ‘multiculturalismo’, che indica la presenza di più culture all’interno di una stessa società. Il concetto è stato ampiamente impiegato, ad esempio, nel contesto statunitense per descrivere le questioni razziali e le minoranze etniche (Fowers & Richardson, 1996). Evidentemente, il grado di multiculturalità varia da un contesto all’altro e si modifica nel tempo. Comunità come quelle statunitensi o australiane sono fortemente eterogenee (Berry, 1997), mentre società come quella giapponese o coreana si caratterizzano per una maggiore omogeneità (Kashima & Callan, 1994).

Nel caso italiano, il fenomeno migratorio ha assunto un ruolo significativo a partire dal 2014, e ha modificato la composizione demografica e religiosa del Paese (Allievi, 2008). Nelle principali aree urbane sono ormai presenti comunità etnoculturali radicate, che rendono visibili i cambiamenti attraverso lingue, religioni, pratiche e abitudini quotidiane (Colombo & Semi, 2007). Tuttavia, come osservano Hill, Silvestri e Cetin (2016), tali trasformazioni appaiono evidenti soprattutto a livello locale e nelle grandi città, mentre a livello nazionale la società italiana non ha ancora assunto un carattere pienamente multiculturale.

1.4.4 Protagonisti dell’esperienza di shock culturale

Analizzare il contatto interculturale – e il fenomeno di shock culturale – in una situazione di SA o di migrazione permanente implica considerare diversi fattori. A seconda dell’elemento cui si attribuisce maggiore rilievo, emergono risultati e prospettive differenti. Il contatto può essere analizzato in relazione alla tipologia di individui e di gruppi coinvolti, alla durata della permanenza nella società ospitante, alle motivazioni del soggiorno e al grado di coinvolgimento (Ward, Bochner & Furnham, 2006). L’integrazione di tali prospettive consente di delineare in modo più esaustivo il quadro di riferimento entro cui si collocano i contatti interculturali.

Due dimensioni risultano particolarmente rilevanti: la durata del soggiorno e il grado o disagio psicologico percepito. In un’ottica tipologica, gli individui che sperimentano lo *shock* sono spesso ricondotti a tre categorie principali: i turisti,

i *sojourners* e gli studenti internazionali. Tali profili sono anche quelli più pertinenti alla presente ricerca, poiché i partecipanti appartengono a questi gruppi.

Il turista è definito come un visitatore che trascorre almeno ventiquattro ore lontano dalla propria residenza abituale per motivi non lavorativi. Costituisce la categoria più numerosa di viaggiatori, sia a livello nazionale sia internazionale (Ward, Bochner & Furnham, 2006). Le motivazioni prevalenti riguardano attività ricreative, naturalistiche o sportive; in misura minore, la scoperta culturale e lo studio dei costumi locali. Negli ultimi anni, tuttavia, lo stile di vita di alcuni Paesi è diventato di per sé un fattore attrattivo, diffuso anche attraverso i social media: basti pensare alla popolarità della cosiddetta ‘Dolce vita’ italiana, rappresentata da abitudini quotidiane come bere un caffè al bar, passeggiare nei centri storici o trascorrere del tempo all’aperto (Qustodio, 2020; Barbotti, 2020). Dal punto di vista interculturale, tuttavia, i turisti tendono a mantenere interazioni limitate con la comunità locale, preferendo restare all’interno di circuiti che garantiscono l’uso della propria lingua madre. Ciò contribuisce a spiegare perché le esperienze nel Paese di arrivo possano risultare molto diverse dall’immagine data nei social network. Le aspettative elevate, disattese durante il soggiorno, possono addirittura generare frustrazione e peggiorare l’umore (Pearce, 1981).

La seconda categoria è rappresentata dai *sojourner*, termine volutamente mantenuto in inglese, poiché le traduzioni italiane ‘viaggiatore’ o ‘ospite temporaneo’ non restituiscono appieno le peculiarità del concetto. Con esso si fa riferimento a individui che trascorrono un periodo temporaneo all’estero, spesso legato a un compito specifico. Sebbene la durata del soggiorno sia variabile, i *sojourner* sono accomunati dalla temporaneità del loro soggiorno (Ward, Bochner & Furnham, 2006).

La terza tipologia riguarda gli studenti internazionali, protagonisti anch’essi di questa ricerca (§1.2).

Tanto i turisti quanto i *sojourner* e gli studenti internazionali possono incontrare ostacoli comunicativi, legati soprattutto alla lingua. Le difficoltà sono più marcate quando la competenza nella lingua del Paese ospitante è minima, ma possono emergere anche quando lo straniero possiede una buona padronanza della lingua target, poiché le differenze interculturali influenzano anche le abilità sociali (Furnham, 1984). I codici del comportamento quotidiano variano da una cultura all’altra e chi si trova in un nuovo

contesto può risultare inizialmente ‘incapace’ di comunicare in maniera efficace (Furnham & Bochner, 1982).

Come osservano Furnham e Bochner (1982: 166), gli individui sperimentano sentimenti di frustrazione e imbarazzo nel nuovo ambiente, poiché attività quotidiane apparentemente banali – fare acquisti, ordinare al ristorante, partecipare a eventi sociali – diventano ostacoli significativi. Argyle (1982), inoltre, sottolinea che difficoltà interculturali possono anche riguardare concezioni diverse di corruzione, nepotismo, pratiche di scambio e negoziazione, rituali legati al cibo e alle bevande, o persino concezioni divergenti del tempo. Si tratta di elementi impliciti delle culture. La capacità di adattamento risulta, tuttavia, fortemente influenzata dalle caratteristiche di personalità dei singoli individui: alcuni tendono a vivere l’esperienza con atteggiamento positivo ed entusiasmo, mentre altri sperimentano sentimenti di disorientamento e insoddisfazione (Furnham, 1984). La predisposizione individuale assume dunque un ruolo cruciale nell’intero processo di adattamento e costituisce uno dei fattori ricorrenti nella scansione cronologica proposta dai diversi modelli.

Un’ulteriore variabile fondamentale è costituita dalla rete sociale che individui come turisti, *sojourner* e studenti internazionali riescono a costruire nel Paese ospitante. Nel caso degli studenti, Bochner e colleghi (1977) identificano tre tipologie di reti che si possono ancora ritrovare nelle realtà odierne: (1) gruppi monoculturali composti da connazionali o altri stranieri, che garantiscono un senso di familiarità; (2) reti bilaterali, formate da membri della comunità ospitante; (3) reti multiculturali, costituite da individui di diverse origini. Gli studenti che rimangono confinati nella prima tipologia sviluppano minori abilità di interazione con la cultura ospitante e tendono a riportare livelli inferiori di soddisfazione. Nel prossimo paragrafo si vedrà come avviene l’interazione nei restanti gruppi (2 e 3).

1.5 Il contatto interculturale nelle esperienze di mobilità

Per affrontare in modo più efficace lo *shock* derivante dall'ingresso in una nuova società e dall'approccio a una nuova cultura, sono stati elaborati diversi strumenti nel corso degli anni. Tra le varie proposte pratiche si annovera quella sviluppata da Brislin (1986). Nel suo lavoro, l'autore si concentra sugli studenti in procinto di intraprendere un percorso di

studio all'estero o che sono appena rientrati. Le soluzioni proposte sono trasversali e applicabili a qualsiasi contesto, indipendentemente dal settore di appartenenza degli individui e per questo motivo sono citate in questo lavoro. L'approccio di Brislin si traduce nell'implementazione di programmi di orientamento volti a potenziare la comunicazione e a favorire l'interazione tra membri di diversi gruppi etnici all'interno delle proprie nazioni (Brislin, 1986: 216). L'obiettivo è, quindi, quello di concepire materiali che semplifichino il processo di adattamento nella nuova nazione e nella nuova 'sociocultura' di destinazione.

Per sviluppare questa teoria, si parte dal presupposto che esistano punti in comune nelle esperienze delle persone di diverse culture che interagiscono tra loro. Queste somiglianze, secondo l'autore, si manifestano a prescindere dalla professione, dall'appartenenza a una determinata classe sociale o dalle specificità del luogo in cui avviene l'interazione interculturale (Brislin, 1986). In particolare, Brislin (1981) evidenzia che quasi tutte le persone esprimono sentimenti di frustrazione dovuti all'incapacità di comunicare, adattano i propri comportamenti in funzione di nuove tradizioni e osservano comportamenti di difficile interpretazione, confrontandoli con i propri pregiudizi acquisiti durante i processi di socializzazione primaria o secondaria, lontano dalla cultura di riferimento. Questi fattori, come già spiegato nel §1.4.1, costituiscono gli elementi distintivi dello shock culturale e si possono ritrovare anche negli studenti internazionali, nei 'turisti' e nei *sojourner*.

Brislin introduce a tal proposito il concetto di *Cultural assimilator format*, un metodo che è stato ampiamente oggetto di ricerca empirica (Albert, 1983) ed è utile per visualizzare in modo concreto il fenomeno. Si tratta di una categorizzazione di elementi da osservare e valutare per comprendere al meglio le manifestazioni dello shock culturale. Inizialmente, l' 'assimilatore' culturale (Brislin, 1986) fu progettato per un pubblico monoculturale, appartenente a una specifica nazione, e raccoglieva informazioni relative al vivere in un'altra nazione o all'interagire con una particolare minoranza etnica all'interno della propria. L' 'assimilatore' comprende circa un centinaio di incidenti comunicativi o interazioni problematiche tra membri di differenti gruppi culturali e propone, per ciascun episodio, una serie di spiegazioni alternative accompagnate da una discussione sull'appropriatezza di ognuna di esse (Brislin, 1986). La lettura e l'analisi comparata delle diverse alternative, sia corrette sia errate, risultano proficue per i

partecipanti (Malpass & Salancik, 1977) in quanto la ‘correttezza’ di una risposta viene stabilita attraverso una procedura di valutazione che si fonda sul confronto con i membri della cultura ospitante. Anche questo strumento, tuttavia, presenta il limite di offrire una rappresentazione generalizzante della cultura, in quanto tende ad osservarla da una prospettiva nazionale e univoca.

I cento incidenti possono essere raggruppati in otto categorie che riflettono il contesto sociale delle interazioni interculturali. Le categorie sono: abitudini della cultura ospitante, interazione con gli ospiti, ambientarsi, esperienze da turista, posto di lavoro, famiglia, istruzione e rientro a casa (Brislin, 1986: 218). Sono strutturate in modo da rendere i partecipanti consapevoli degli aspetti più sottili e profondi che causano gli incidenti. Brislin ha utilizzato questo formato per condurre uno studio su un campione di partecipanti che avevano vissuto per almeno due anni in un'altra nazione e che avevano avuto la possibilità di interagire con persone appartenenti ad altri gruppi culturali. Alcuni di questi scenari sono serviti da spunto per la realizzazione del testo dell'intervista, uno degli strumenti di indagine per questo progetto di ricerca (§4.5.5).

1.5.1 La prospettiva non essenzialista

Quando si parla di *study abroad*, e in particolare di periodi di studio all'estero a breve termine, si parte spesso dal presupposto che gli studenti miglioreranno le loro abilità linguistiche e le loro capacità di comunicazione interculturale grazie all'immersione nella lingua e nella cultura di destinazione (Carnaffan & Burns, 2025). Questa affermazione, oltre a non essere valida in ogni contesto, potrebbe portare a una concezione ‘essenzializzata’ della cultura locale, ovvero una conoscenza statica da acquisire e che non tiene conto delle differenze individuali, così come delle realtà multilingui e multiculturali all'interno delle università (Humphreys & Baker, 2021). I modelli e le teorie richiamati nei paragrafi precedenti si fondano prevalentemente su una concezione ‘culturalista’ della cultura, che a oggi non risulta adeguata a rappresentare le realtà contemporanee. Tale impostazione costituisce, pertanto, un limite rilevante sul piano interpretativo.

Le considerazioni precedenti, invece, prendono le mosse da una concezione non essenzialista della cultura, secondo cui la cultura è un'azione e un'interazione, un processo

dinamico e non qualcosa di statico da osservare a cui adattarsi (Kramersch, 2009). Kramersch (2009) descrive questo cambiamento teorico di approccio alla cultura partendo da cinque constatazioni che riguardano sia la trasformazione a livello globale che quella nell'insegnamento della cultura nelle classi di lingua, quindi a un livello più specifico.

Secondo l'autrice (Kramersch, 2009), la cultura oggi può essere definita 'denazionalizzata', poiché chi apprende una nuova lingua non è più monolingue ma ha già diverse lingue di partenza; di conseguenza, non farà riferimento a una sola cultura. La cultura è anche 'deterritorizzata' perché non legata a un territorio specifico e 'destoricizzata', ovvero appresa e apprezzata solo per alcuni aspetti che potrebbero non essere strettamente correlati alla sua storia. La cultura è 'frammentata', in quanto si possono selezionare solo alcuni elementi (Borghetti, 2019): ciò facilita l'appropriazione culturale degli individui. Infine, la cultura è 'discorsiva', ovvero il prodotto degli usi linguistici dei membri della comunità, poiché ogni singolo individuo appartiene a varie comunità di discorso (Kramersch, 2009). Ogni individuo ha, dunque, la possibilità di partecipare contemporaneamente a più culture e con ciascuna di esse può condividere anche solo alcune delle risorse che caratterizzano il gruppo.

Al contrario, in un'ottica essenzialista si presuppone che esista un'equivalenza tra area territoriale, cultura e lingua; pertanto, le persone di culture diverse sono tra loro differenti. Il comportamento individuale si presenta « as defined entirely and constrained by the cultures in which they live, so that the stereotype becomes the essence of who they are. » (Holliday, 2011: 4). Dunque, quando un individuo è 'essenzializzato', viene ridotto a meno di ciò che è e non si riconosce la sua molteplicità (Holliday et al., 2010).

D'altra parte, il non-essenzialismo parte dal presupposto che non sia facile attribuire dei tratti ai gruppi culturali e stabilirne somiglianze e differenze. È necessaria cautela nell'attribuire 'etichette' di ogni genere agli individui. Da questa prospettiva, la cultura è un qualsiasi gruppo umano che abbia interessi comuni a prescindere dal tipo o dalla dimensione del gruppo. Una cultura, inoltre, può essere caratterizzata dall'uso di una lingua specifica, di una varietà linguistica o di tipi di discorso. Pertanto, le culture – oggi - sono fluide: cambiano, si mescolano, trascendono i propri confini e hanno limiti incerti e instabili (Borghetti, 2019). La cultura è una forza sociale che si manifesta quando diventa significativa per le persone (Holliday, 2011). Durante le interazioni, gli individui

decidono quali tratti della loro personalità desiderano far conoscere al proprio interlocutore.

Per l'essenzialismo, invece, la diversità culturale deriva dall'appartenenza a una determinata area, lingua e cultura. Generalizzando, l'individuo è associato a un solo gruppo sociale, che molto spesso corrisponde a quello di dimensioni maggiori. Alcune dimensioni della diversità, infatti, sono più immediatamente percepibili e riconosciute rispetto ad altre. Questo perché il modo in cui le culture sono percepite è influenzato dalle rappresentazioni ideologiche, come ad esempio le costruzioni sociali di natura politica (Holliday, 2011: 2).

Sebbene le culture siano da considerare multiple e complesse, nella mente degli individui sono spesso percepite come convinzioni solide a causa delle ideologie che vengono diffuse e alimentate tramite il discorso pubblico. Come sostiene Aime (2004), questo concetto è particolarmente rilevante quando si parla di 'immigrati' o 'rifugiati', diventata ormai una vera e propria categoria di individui anche a causa della strumentalizzazione politica del tema. Un'unica categoria che racchiude in sé persone, storie e scelte di vita che condividono il solo fatto di essere nati in un altro luogo e di aver scelto di 'ricominciare' la propria vita, in questo caso nel territorio italiano (Borghetti, 2019). In continuità con questa linea di pensiero, anche gli studenti internazionali finiscono per essere costruiti discorsivamente come una categoria a sé stante.

1.5.1.1 *Small cultures e Large cultures*

Per continuare in ottica non-essenzialista il discorso sulla 'cultura', è necessario distinguere ciò che s'intende per '*large cultures*' e ciò che invece significa '*small cultures*' (Holliday, 1999): si tratta di una differenza ben percepibile in contesti di SA. Alla base di questa distinzione si trova il medesimo concetto di 'cultura' di Kramsch (1993, 1998a): la cultura è una forma di unione umana, i cui membri condividono alcune caratteristiche, come scopi, abitudini, tradizioni, norme e lingua. La distinzione, pertanto, riguarda il grado di condivisione da parte della comunità di alcune rappresentazioni sociali. Le '*large cultures*', ad esempio, includono le rappresentazioni sociali ampiamente condivise dalla popolazione a livello generale. Tra queste si possono trovare elementi come le nazioni e le comunità etniche. Spesso si tende, al di fuori del proprio gruppo

culturale, ad associare cultura e nazione o cultura ed etnia, facendone un'unica identità. A causa dell'uso sociale e politico che ne viene fatto, queste caratteristiche si sono con il tempo essenzializzate (Holliday, 1999). Al contrario, le *'small cultures'* sono altri tipi di raggruppamento umano meno condivisi dalla popolazione. Secondo questa prospettiva, un gruppo di individui che ascolta lo stesso tipo di musica (come il *punk* o la musica *techno*), che condividono gli stessi interessi (come gli *'hipster'*) o lo stesso tipo di abbigliamento rappresentano una cultura. Date queste definizioni, è facile notare come ancora oggi ci sia la tendenza a essenzializzare le popolazioni, associando gli individui alle rappresentazioni culturali più diffuse all'interno della nazione e tralasciando l'identità e la storia del singolo. A livello pratico, nel campo glottodidattico è possibile notare questa tendenza all'interno dei manuali di testo e nelle scelte dei docenti.

Come è stato già affermato, esistono diverse teorie su cui basare il concetto di cultura. Di conseguenza, spetta al docente o a chi è incaricato della creazione del syllabo del corso di lingua – e prima ancora a chi si occupa del *'curriculum'*, creato a livello istituzionale – scegliere quale concetto di cultura sia più adeguato al contesto e *'quale'* cultura insegnare. Liddicoat e Scarino (2013) evidenziano quattro elementi che potrebbero rappresentare la cultura ma che restano ancorati a una concezione obsoleta. Innanzitutto, in un'ottica essenzialista, si può considerare la cultura come attributi nazionali: la cultura è rappresentata come statica, non aperta alle modifiche e racchiusa all'interno dei confini di una nazione. Queste scelte, legate alla composizione del *curriculum* e del syllabo, rappresentano la visione politica dell'educazione dell'istituzione di riferimento.

Si riduce la cultura a ciò che è riconoscibile, che spesso è associato agli stereotipi, e si basa sul luogo in cui è fondata, non considerando le minoranze. Infatti, nei manuali di testo sono spesso rappresentati solo alcuni aspetti della cultura legati alla nazionalità che costituiscono la *'high culture'*, ovvero le sue rappresentazioni più auliche come l'arte, la poesia, il teatro, la letteratura. Questo tipo di rappresentazione non mostra la realtà italiana ma solamente elementi di spicco che con il tempo hanno acquisito fama e notorietà. La cultura può anche essere intesa come insieme di norme sociali (Gumperz & Heimz, 1980), ovvero quelle norme che si osservano nei comportamenti sociali degli individui e che servono a comprendere la loro cultura e valori. Anche in questo caso,

però, la cultura è considerata statica e omogenea e porta alla creazione di stereotipi, in particolare nel contesto dell'italiano come lingua straniera.

La cultura, poi, può essere considerata anche come un sistema simbolico (Geerte, 1973, 1983). Ciò permette di costruire significati a livello collettivo; l'interpretazione dell'esperienza si arricchisce di significati. Diventano, pertanto, delle lenti attraverso cui gli individui interpretano i significati. Infine, la cultura può essere considerata a seconda delle pratiche in essa presenti. In questo caso, queste sono da intendere come attività pratiche piene di azioni deliberate, relazioni forti, conflitti, contraddizioni e cambiamenti (Sewell, 1999). Si tratta di una pratica dialogica, in cui i significati si costruiscono attraverso l'interazione di individui che partecipano a più culture e che, di conseguenza, hanno identità culturali fluide.

Seguendo quest'ottica, ogni studente appartiene a un gruppo culturale diverso a seconda di vari fattori, come interessi, passioni, sport e riferimenti online. A seconda dell'interlocutore con cui si confrontano, decidono di condividere alcuni di questi aspetti e quindi di rivelare a quale gruppo culturale appartengono. Non è facile, dunque, riuscire a includere in ogni attività didattica proposta tutte le culture cui appartengono gli studenti. Nelle classi di lingua c'è la tendenza a sviluppare solo alcuni temi più generali, che spesso coincidono con elementi, pratiche sociali e fatti storici legati alla *high culture*. D'altronde, c'è da dire anche che non è possibile apprendere la totalità delle convenzioni culturali. Sarebbe piuttosto più opportuno apprendere strategie per comprendere le convenzioni culturali al fine di acquisire vari aspetti culturali. Ad esempio, alcune convenzioni sociali riguardano le pratiche linguistiche e non linguistiche, il 'modo di vivere' nel contesto e il modo in cui l'apprendimento culturale è praticato dallo studente: ciò crea un dialogo produttivo tra sapere nuovo e sapere pregresso.

Per ovviare alla questione, è necessario partire dal presupposto che le culture sono relative e che non esiste una 'normalità', ma piuttosto esistono variabili da considerare (Holliday, 1999). Questo è alla base della mediazione e del processo per sviluppare la consapevolezza critica culturale (§2). Inserire la cultura in un contesto e decidere quale dei vari aspetti – e quindi quali delle *large o small cultures* – mostrare, è indice del fatto che la cultura e la lingua non funzionano indipendentemente dal contesto in cui sono usate. Il contesto, dunque, influisce sugli usi linguistici e, se formato da elementi condivisi dagli interlocutori, permette di raggiungere una comunicazione di successo

(Liddicoat & Scarino, 2013). Questo perché si ha un decentramento dalla propria cultura, che sviluppa nell'individuo una certa flessibilità e indipendenza rispetto a un unico sistema linguistico-culturale. In conclusione, il non-essenzialismo si configura come la visione più 'inclusiva', in grado di cogliere le sfumature dell'individuo.

1.5.1.2 Blocchi e 'fili' culturali

Per via del cambiamento di paradigma dell'ultimo decennio riguardo al tipo di cultura da includere nel campo della comunicazione interculturale è emersa una nuova prospettiva da cui guardare la cultura. Si mettono in discussione le culture nazionali (MacDonald & O'Regan, 2011, p. 553) e si inizia a sentire l'esigenza di soddisfare i bisogni identitari degli individui. Le comunità sono formate da diversi gruppi sociali, a loro volta composti da individui che appartengono trasversalmente a vari gruppi. Parlare, dunque, di una cultura nazionale unica e affine alle caratteristiche di ogni individuo che la condivide risulta impossibile e non veritiero.

Quando si parla di identità, entrano in gioco sfumature complesse, posizioni personali e contraddizioni. Se da una parte alcuni hanno adottato questa nuova visione in toto, dall'altra c'è chi ha preferito adottare una visione 'neo-essenzialista' che Holliday (2016) definisce negativamente 'morbida' e che nel tempo è diventata dominante. Queste due versioni possono essere osservate attraverso i concetti di '*cultural blocks*' – ovvero blocchi culturali – e '*cultural threads*', cioè 'fili culturali'.

Chi crede nell'esistenza dei '*cultural blocks*' vede le culture come due blocchi distinti che possono crearne un terzo intermedio (chiamato 'terzo spazio') (Kramsch, 1993) in cui si incontrano. Così facendo, però, le culture rimangono ancorate alle nazioni, che sono ancora considerate le unità primarie per l'identità culturale (Kramsch, 1993: 319). Pur riconoscendo l'altra cultura e avendo la volontà di incontrarla, questa versione considera invalicabili i confini delle culture nazionali, limitando sia l'interculturalità che la personalità dell'individuo, il quale non è libero di «living in different cultural sectors at the same time.» (Kumaravadivelu, 2012: 5). I 'blocchi culturali' si collocano ancora entro una prospettiva essenzialista e, per questo motivo, risultano poco adeguati a rendere conto della complessità multiculturale che caratterizza gli odierni contesti scolastici.

D'altra parte, c'è chi utilizza i *'cultural threads'*, ovvero *'fili conduttori'* per analizzare l'esperienza culturale. Con questo strumento si tende a porre l'attenzione su aspetti del passato che si intrecciano con le esperienze che gli individui vivono e con i *'fili'* delle persone che si incontrano (Holliday, 2016). I *threads* sono percepiti come un mezzo per estendere e trasportare la conoscenza della cultura oltre i *'blocchi'* culturali legati alla nazione e oltre il *'terzo spazio'* menzionato in precedenza. Per comprendere meglio i *'fili'* culturali, ci si può riferire al modello della *'grammatica della cultura'* prodotto da Holliday (2013) (figura 3).

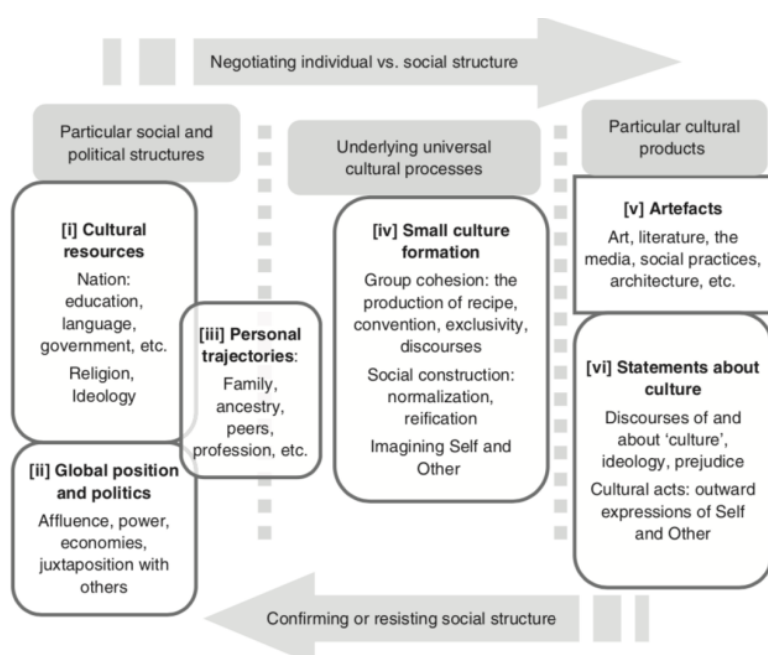


Figura 3. Grammatica della cultura (Holliday, 2011: 131).

Nel modello della *'grammatica della cultura'* proposto da Holliday, la cultura non è un contenitore statico definito dall'appartenenza nazionale ma un insieme di risorse, processi e prodotti in continua negoziazione fra individui e strutture sociali. Il dispositivo concettuale si articola lungo tre aree correlate. Nel lato sinistro si trovano le strutture contestuali specifiche - risorse culturali come nazione, educazione, lingua, religione e ideologie, nonché posizionamenti geopolitici e di potere - che forniscono i repertori di possibilità e i vincoli entro cui gli attori si muovono. Al centro si possono osservare i processi culturali universalmente ricorrenti. La *'small culture formation on the go'* descrive come nei gruppi situati si generino coesione, convenzioni, esclusività e discorsi

attraverso meccanismi di costruzione sociale come la normalizzazione e riflessione. Inoltre, nella parte centrale del modello si osserva come le traiettorie personali – famiglia, età, reti di pari, professione – medino selettivamente tali risorse, orientando l’*’imagining Self and Other’*. Infine, sul versante dei prodotti (sul lato destro), si trovano gli artefatti e gli *’statements about culture’* (opere artistiche, media, pratiche sociali, enunciazioni su identità e alterità) che rendono visibili le forme assunte dalla cultura in un dato contesto (Holliday, 2011).

La metafora grammaticale è efficace: le risorse macro forniscono il ‘lessico’ delle pratiche; i processi di piccola cultura costituiscono la ‘sintassi’ che organizza l’azione sociale, mentre gli artefatti e i discorsi sono i ‘testi’ che circolano, consolidano o contestano la struttura, alimentando a loro volta i repertori e i processi che li hanno resi possibili. L’intero schema è attraversato da una tensione bidirezionale. In alto, la negoziazione fra agentività individuale e struttura sociale segnala che le identità non sono predefinite ma continuamente rinegoziate. In basso, la possibilità di confermare o resistere alla struttura indica che i prodotti culturali hanno effetti performativi sui contesti che li generano.

A partire da questo modello, ne discende una prospettiva anti-essenzialista che supera i ‘blocchi culturali’. Ciò che viene chiamata ‘cultura’ emerge dall’interazione situata tra biografie e formazioni di piccola cultura, sotto vincoli e opportunità imposti da risorse e posizionamenti e si manifesta in testi e pratiche che possono tanto riprodurre quanto trasformare l’ordine sociale (Holliday, 2011).

Chiaramente, non esiste una distinzione netta tra le due visioni. Gli individui possono decidere se applicare l’una o l’altra a seconda della situazione (Holliday, 2013). Bisogna però tenere in considerazione che i *cultural threads* sono impiegati principalmente per superare i confini, mentre i *cultural blocks* li costruiscono e limitano il ‘viaggio’ che si può intraprendere a contatto con altre culture (Holliday, 2016, p. 321). Nei capitoli successivi verranno presentati due modelli teorici assunti come riferimento per l’analisi dell’adattamento e degli atteggiamenti *cross-culturali* nell’ambito della mobilità studentesca a Perugia con l’obiettivo di osservare in che modo i partecipanti riescano a superare oppure finiscano per ‘inciampare’ nei blocchi insiti in una visione essenzializzata della cultura italiana.

Capitolo 2. L'adattamento cross-culturale. Il modello di Kim.

Nel corso di un periodo di mobilità studentesca gli individui entrano in contatto con l'ambiente e la comunità ospitante e, nella maggior parte dei casi, cercano di comprendere i nuovi usi e le nuove tradizioni, nonché di adattarvisi. Per questo motivo, in questo capitolo si analizzerà il modello elaborato da Young Yun Kim a partire dalla fine del secolo scorso. Tale modello cerca di restituire la dinamicità del processo di adattamento e, per questa caratteristica, costituisce un riferimento principale di questo lavoro di tesi, insieme a quello elaborato da Michael Byram (1997, 2021) che si analizzerà nel prossimo capitolo.

Alla fine del primo capitolo sono state esaminate alcune delle teorie sull'adattamento cross-culturale di un individuo in un nuovo ambiente d'arrivo. Molti studi si sono concentrati sulle ragioni e sulle modalità con cui gli individui si adattano a una nuova cultura e comunità. L'attenzione si è rivolta alle caratteristiche peculiari di chi si trasferisce in un altro Paese per motivi vari. I principali filoni teorici sono mossi dalle stesse domande che Kim (2001) elabora come:

1. Che cosa significa adattamento interculturale? Che cosa significa essere 'adattati con successo' o 'adattati male'?
2. In che modo gli individui si adattano a una cultura nuova e sconosciuta? Quali sono le esperienze di adattamento comuni che le persone condividono al di là di quelle che sono uniche alle loro diverse situazioni e idiosincrasie personali?
3. Qual è la traiettoria comune del processo di adattamento interculturale che si sviluppa nel tempo? Come inizia la traiettoria e come si muove nella direzione della trasformazione interculturale?
4. Perché alcuni individui hanno più successo di altri nel seguire la traiettoria adattativa? Quali fattori interni ed esterni aiutano a spiegare il loro successo o la loro mancanza di successo?
5. Come cambiano gli individui quando subiscono un processo di adattamento interculturale prolungato? Quali tipi di trasformazione interna

avvengono comunemente tra coloro che hanno vissuto esperienze interculturali estese?

(Kim, 2001:10).

Ciò che emerge dalle precedenti domande è che alla base della sua teoria uno degli elementi centrali è l'individuo e le sue decisioni. In particolare, da un lato si prende in considerazione la volontà dell'individuo ad affrontare il cambiamento e a adattarsi nell'ambiente ospitante; dall'altra – come si vedrà nel dettaglio in seguito (§2.3.5) – si considera la sua predisposizione e le caratteristiche interne che favoriscono il processo. Questo introduce una svolta all'interno dei modelli teorici. A differenza di quelli che seguono una visione essenzialista della cultura, con questo si comincia a parlare di 'pluralismo', riconoscendo che la realtà delle nazioni e della comunità è plurale e che diventa importante preservare la propria identità quando ci si trasferisce in un nuovo Paese (Billig et al., 1988, Diesing, 1991). Riguardo al pluralismo esistente negli Stati Uniti, Novak (1973) fa un discorso che spiega la presenza di numerose culture nello stesso territorio e, per tale ragione, l'assenza di una cultura comune:

There is no such thing as homo Americanus. There is no single culture here. We do not, in fact, have a culture at all—at least, not a highly developed one, whose symbols, images, and ideals all of us work out of and constantly mind afresh; such 'common culture' as even intellectuals have is more an ideal aspired to than a task accomplished.

(Novak, 1973: 18)

La cultura 'comune' a tutti è dunque un ideale a cui gli intellettuali aspirano, ma non è una realtà concreta. Il ragionamento costituisce una base per la prospettiva non essenzialista la quale pone l'accento sulla preservazione dell'identità individuale e, con essa, di quella etnica.

Tra i vari studiosi che hanno sostenuto il pluralismo vi è Berry (1980, 1990). Con i suoi collaboratori (Berry, U. Kim, & Boski, 1988; Berry & Sam, 1997) ha categorizzato i diversi modi di acculturazione. Ha posto al centro della ricerca due quesiti che indagano sull'orientamento dell'identità soggettiva dell'individuo: 'L'identità culturale (etnica) e le tradizioni sono valori da preservare?' E poi: 'Le relazioni positive con la società in

generale sono valori da perseguire?'. Entrambi gli interrogativi risultano pertinenti anche rispetto a una ricerca condotta in un contesto di SA. Combinando le possibili risposte affermative o negative dei due quesiti, sono stati individuati quattro tipi di adattamento: 'integrazione', ovvero la partecipazione sociale nell'ambiente ospitante (due risposte affermative), 'assimilazione', l'accettazione e interiorizzazione della cultura ospitante da parte dell'individuo (prima risposta negativa, seconda positiva), 'separazione' (prima risposta positiva, seconda negativa) e infine 'marginalità' (entrambe risposte negative) (Kim, 2001: 25). Questo modello, come altri di stampo pluralista, mette in evidenza il punto di vista dell'individuo. In particolare, si pone in risalto la sua accettazione o il suo rifiuto della cultura ospitante e del proprio patrimonio culturale, e quindi la sua volontà. L'atteggiamento assunto dal singolo individuo rispetto a tali questioni mette in evidenza la sua posizione centrale all'interno di questa nuova corrente di pensiero pluralista.

In questa prospettiva l'adattamento è una questione di scelte, consapevoli (o inconsapevoli), che l'individuo compie a seconda del suo senso di identità di gruppo che lo lega, o meno, alla società ospitante. Secondo i pluralisti le possibilità sono quattro: identificarsi con la società dominante, identificarsi con il gruppo etnico, identificarsi con entrambi i gruppi o non identificarsi con nessuno (Kim, 2001).

L'impostazione si differenzia rispetto alla prospettiva tradizionale per cui si sceglie di cambiare e di adattarsi per una questione di necessità. Chi lavora o studia in un nuovo ambiente è spinto ad adattarsi alla cultura locale in modo da raggiungere un livello minimo di competenza funzionale per la loro vita quotidiana (Kim, 2001). Per questo motivo è stato preso come riferimento per questo progetto di ricerca. Entrare a contatto con la cultura locale rappresenta infatti un elemento importante durante la mobilità studentesca. Adattarsi ai comportamenti della comunità e sentirsi parte di essa favorisce il benessere degli studenti nel nuovo ambiente. Oltre agli immigrati e ai rifugiati, il modello si rivolge anche alla categoria dei *sojourner* in cui sono inclusi anche gli studenti internazionali.

Il modello, inoltre, è stato scelto per la struttura dinamica che lo caratterizza, per le affinità con gli obiettivi e i protagonisti dello studio. Il target della ricerca è difatti costituito da studenti internazionali che scelgono di trascorrere un periodo in Italia per studiare la lingua italiana e altre discipline universitarie. L'oggetto di studio rientra nel pubblico di riferimento del modello. Attraverso la creazione e la sperimentazione di

attività didattiche realizzate su temi socioculturali, questionari e interviste realizzate con gli studenti e le studentesse che hanno aderito al progetto, si è cercato di comprendere come avvenga l'adattamento cross-culturale nella città di Perugia e in che modo possa essere migliorato.

È importante sottolineare che il modello preso in questione risale all'inizio del XXI secolo. L'informazione è stata tenuta in considerazione nell'analisi dei risultati. In esso manca infatti una riflessione sull'uso massiccio dei mezzi comunicazione di massa che rappresentano uno strumento di grande impatto nella vita quotidiana di adulti e giovani adulti, partecipanti allo studio. In particolare, i social media svolgono un ruolo cruciale nel processo di adattamento e dovrebbero essere analizzati per garantire un quadro analitico più completo. Essi costituiscono, da un lato, un vero e proprio cordone ombelicale con il Paese e le culture di origine e, dall'altro, uno strumento fondamentale per l'inserimento e la comunicazione nel nuovo contesto di vita.

2.1 Fondamenti teorici del modello

Il modello di Kim si fonda su un assetto teorico che riguarda l'adattamento cross-culturale. L'autrice mira ad avvicinare il più possibile la teoria da lei elaborata alla realtà dell'adattamento socioculturale, nonché a spiegare cosa comporta, come avviene e quali sono i fattori influenti nel processo. Con questo approccio, Kim si propone di colmare alcune lacune presenti nelle teorie precedenti, in particolare in quelle che concepiscono l'adattamento come un processo a compartimenti stagni e non tengono conto della dimensione dinamica dell'evoluzione individuale. L'obiettivo è quello di elaborare una proposta teorica maggiormente adeguata a una società contemporanea caratterizzata da elevata dinamicità e multiculturalità. Le criticità individuate sono cinque.

La prima riguarda la scarsa attenzione ai fattori di macro-livello, come i modelli culturali e istituzionali della comunità ospitante e la sua etnia, e ai fattori di micro-livello, ad esempio le caratteristiche psicologiche dell'individuo. La seconda è la separazione tra lo studio dell'adattamento a breve e lungo termine. La terza lacuna consiste nella mancanza di interesse per il contesto in cui avviene l'adattamento, mentre l'individuo apprende nuove informazioni e cresce psicologicamente. Il quarto difetto riguarda l'assenza di una classificazione sistematica dei fattori che influenzano l'adattamento. Infine, la quinta osservazione è mossa verso le correnti teoriche. Mentre nell'ideologia

tradizionale assimilazionista – che si concentra sui cambiamenti adattivi – e quella pluralista i temi legati all’etnicità e identità etnica procedono in parallelo, per Kim dovrebbero essere incorporati in una prospettiva più completa che possa analizzare come gli individui si trasformano nel processo di adattamento cross-culturale (Kim, 2001:30).

L’‘adattamento’ indica di per sé i cambiamenti relativamente stabili che avvengono in un gruppo o nel singolo individuo in risposta a delle richieste esterne (Berry, 2005). Rappresenta uno degli esiti principali del processo di acculturazione (Sam, 2006) trattato in §2.2. Applicato il concetto agli individui internazionali - immigrati, lavoratori, studenti internazionali – che entrano in una nuova comunità, esso implica tre obiettivi principali per il benessere degli individui: mantenere la propria eredità culturale, avere dei rapporti con i membri della società ospitante e infine conservare un buono stato psicofisico (Safdar, Lay & Struthers, 2003).

Il processo riguarda sia la dimensione psicologica – che include la salute mentale e la soddisfazione nel nuovo ambiente di vita – che la dimensione socioculturale, legata alla capacità di affrontare le sfide quotidiane nel nuovo ambiente culturale. Esempi di adattamento socioculturale riguardano l’inserimento nel contesto scolastico o lavorativo e l’assenza di problemi comportamentali (Berry, 2005).

L’adattamento psicologico e quello socioculturale sono due delle componenti che contribuiscono a definire il concetto più ampio di adattamento cross-culturale e interculturale. Quando si parla di ‘cross-culturale’ (o transculturale) si intende il contatto tra due culture differenti e la loro comparazione secondo parametri misurabili, come la distanza dal potere, l’individualismo e il collettivismo, l’evitamento dell’incertezza, l’orientamento a lungo termine e l’indulgenza o la restrizione (Hofstede, 2013). Esso si concentra sulle modalità con cui l’individuo si rapporta a una cultura diversa dalla propria all’interno di un nuovo ambiente, assumendo tuttavia una prospettiva essenzialista, in cui i riferimenti culturali coincidono principalmente con la nazione di arrivo (e di partenza). Risulta pertanto necessario prendere le distanze da questo aspetto del modello, poiché non rispecchia la configurazione multiculturale delle società contemporanee e si colloca in continuità con concezioni ‘classiche’ di adattamento. Nonostante la presenza di elementi innovativi, l’ancoramento al passato lascia in ombra alcuni fattori rilevanti per comprendere i processi di adattamento. Per questa ragione, ad esso è stato affiancato al modello formulato da Byram (§3) che, ponendo l’accento sulla crescita della

consapevolezza culturale negli studenti, mira a favorire una più adeguata gestione dell'esperienza di vita nel contesto ospitante.

I prossimi paragrafi descriveranno nel dettaglio le componenti che interagiscono durante il processo e il tipo di trasformazioni che ne derivano nell'individuo. Tra le variabili, quelle che riguardano l'ambiente e la comunicazione con la comunità ospitante risultano particolarmente importanti per giustificare questa ricerca. Stabilire un contatto con la realtà fuori dalla classe è fondamentale per migliorare il processo di adattamento. La dimensione interculturale, invece, dipende da variabili situazionali e individuali (Kosic, Mannetti & Sam, 2006). L'adattamento interculturale si concentra sullo scambio, interazione e reciproca trasformazione tra culture diverse, con l'obiettivo di arricchire l'individuo e accrescerne la consapevolezza riguardo la propria cultura e quella altrui. In questo senso, dunque, l'interculturalità segue il paradigma non essenzialista, per cui si considerano le culture a partire dall'individuo e dalle sue peculiarità. L'individuo diventa un 'parlante interculturale' (Byram, 2021) quando finalmente supera i pregiudizi e apre la propria conoscenza a nuove culture, rispettandole e mettendole in relazione con la propria. Dunque, diventare un 'parlante interculturale' acquisisce una valenza educativa; ciò che riguarda i processi di adattamento, invece, ha valenza descrittiva. Questo argomento sarà approfondito in §3.

2.1.1 Assiomi dell'adattamento

Per comprendere il modello di Kim, è necessario vedere l'adattamento come un fenomeno umano universale e flessibile che può includere in sé molti concetti a esso riguardanti. L'adattamento cross-culturale è quindi:

the dynamic process by which individuals, upon relocating to new, unfamiliar, or changed cultural environments, establish (or reestablish) and maintain relatively stable, reciprocal, and functional relationships with those environments.

(Byram, 2021)

Da questa definizione si evince che l'atto di adattarsi è quasi sempre un compromesso che l'individuo fa per collegare la struttura interna della cultura e la pressione esterna dell'ambiente (Sahlins, 1964), che non è singola ma multipla. L'obiettivo individuale è

dunque quello di raggiungere un equilibrio tra sé e l'ambiente (Mechanic, 1974; Moos, 1976, 1986).

Nell'approccio di Kim, l'adattamento cross-culturale è concepito come un processo di comunicazione costante tra l'individuo e l'ambiente ospitante. Tale processo avviene solo se esiste interazione: in caso di isolamento completo, non può avvenire adattamento (Lum, 1991). La terminologia si riferisce alla totalità del processo ed è da considerare come una 'categoria concettuale sovraordinata' (Kim, 2012) che racchiude in sé tutti gli aspetti del fenomeno e tutti i termini usati per parlarne. Quindi, l'adattamento cross-culturale è quel fenomeno grazie al quale gli individui che si trasferiscono in un ambiente culturale sconosciuto provano a stabilire e tenere un rapporto funzionale e reciproco con lo stesso ambiente. Lo scopo è quello di arrivare a un'affinità tra le condizioni interne e quelle dell'ambiente in cui si trovano (Kim, 2012).

L'adattamento viene dunque concepito come un processo comunicativo che si colloca all'intersezione tra la persona e l'ambiente ospitante. Questa prospettiva considera l'evoluzione non come una variabile isolata (indipendente o dipendente), ma come l'insieme complesso delle esperienze personali e sociali vissute dall'individuo attraverso le molteplici interfacce comunicative con il nuovo contesto.

La 'comunicazione' è intesa in senso ampio: non riguarda solo i messaggi espliciti, verbali e intenzionali, ma anche quelli impliciti, non verbali e non intenzionali che influenzano le relazioni tra le persone. In questo senso, ogni azione o evento percepito da un essere umano assume un valore comunicativo. Tale visione si rifà a teorie che considerano la comunicazione un processo vitale fondamentale (Ruben, 1988) e la sostanza stessa delle relazioni sociali (Ruesch e Bateson, 1951/1968). L'approccio consente dunque di integrare diversi livelli di analisi nell'ambito dell'adattamento: quello individuale (tipico della psicologia sociale), quello di gruppo e quello sociale (tipici di sociologia e antropologia).

Un concetto centrale in questo approccio è quello di 'straniero' e viene dalle riflessioni di Simmel (1921, 1908/1950, 1955). Lo 'straniero' è colui che vive la contraddizione di essere contemporaneamente 'vicino e lontano': parte del gruppo, ma allo stesso tempo esterno a esso (Simmel, 1908/1950: 402). Nella teoria dell'adattamento, questa categoria funge da contenitore per indicare tutti coloro che si trovano a dover affrontare un contesto culturale diverso: immigrati a lungo termine, soggiornanti

temporanei (come gli studenti internazionali), migranti interni, persone che attraversano confini subculturali o chi ritorna 'a casa' dopo un periodo in un'altra cultura.

Tutti gli stranieri entrano nell'ambiente ospitante come '*outsider*' e, attraverso le interazioni quotidiane e le difficoltà legate all'incontro con la nuova realtà, avanzano verso una maggiore integrazione, diventando '*insider*' man mano che affrontano lo stress degli scambi quotidiane nel nuovo ambiente (Gudykunst e Kim, 1997). Anche i cambiamenti demografici trasformano le dinamiche: ad esempio, residenti bianchi in quartieri storicamente omogenei possono diventare minoranza a seguito di un afflusso di immigrati.

Anche chi ritorna al proprio paese dopo un'esperienza all'estero rientra nella categoria degli stranieri, poiché deve riadattarsi. Sebbene il ritorno sia generalmente meno complesso rispetto all'integrazione in una cultura straniera, esso comporta comunque difficoltà se la persona è cambiata durante la permanenza all'estero o se l'ambiente originario si è trasformato nel frattempo. Tale dinamica era già stata descritta da Gullahorn (1966), il quale rappresenta l'intero processo mediante l'andamento di una curva a W (figura 2).

I concetti di adattamento cross-culturale, comunicazione e di 'straniero' definiscono i parametri generali per parlare di adattamento cross-culturale. I tre elementi – definiti da White (1976) 'elementi chiave' – portano a parlare di una grande varietà di situazioni di adattamento che possono inquadrarsi in questa teoria. È necessario, però, considerare tre condizioni come limiti. Innanzitutto, bisogna tener presente che gli 'stranieri' hanno avuto la loro prima socializzazione in una o più culture e che poi si sono trasferiti in una o più culture diverse e sconosciute rispetto a quella di origine. È anche importante considerare che essi sono dipendenti – seppur minimamente – dall'ambiente ospitante in quanto fonte di bisogni personali e sociali. Infine, gli stranieri sono almeno un minimo coinvolti nelle esperienze di comunicazione diretta in quell'ambiente (Kim, 2001: 34). Nel caso di questa ricerca, gli 'stranieri' sono gli studenti internazionali che decidono di trasferirsi per un lungo periodo in Italia e intraprendere un percorso di studi. Non sempre, però, avviene quella comunicazione diretta che cita Kim in quanto è influenzata da diverse variabili legate alla provenienza, al carattere e all'ambiente ospitante.

2.1.2 I presupposti di ricerca di Kim

Dopo aver individuato i destinatari della teoria, ovvero gli individui che si trasferiscono in un'altra nazione e devono affrontare una o più nuove culture, è importante riportare le tre ipotesi fondamentali su cui si basa la teoria di Kim. Si costruiscono sulla prospettiva di un 'sistema aperto' per cui ogni persona è vista come un sistema dinamico e autoriflessivo che si auto-osserva e si auto rinnova in quanto interagisce continuamente con l'ambiente (Boulding, 1975).

La prima ipotesi su cui si fonda la teoria di Kim – «Humans have an innate self-organizing drive and a capacity to adapt to environmental challenges.» – si basa sul fatto che l'adattamento è un obiettivo di vita fondamentale per tutti gli individui. È un aspetto che tutti gli esseri umani condividono e svolgono in maniera naturale e continua quando si affrontano delle sfide nell'ambiente in cui si vive (De Vos, 1993, Slavin & Kriegman, 1992). Ciò succede a maggior ragione se introdotti a nuove esperienze – maggiormente se drastiche e disorientanti, che sfidano le forze vitali di base necessarie alla sopravvivenza (White, 1976: 23). L'adattamento, percepito come un'attività fondamentale per il sostentamento e il miglioramento della vita degli individui, è dentro la capacità degli esseri viventi e in particolare degli umani di organizzarsi, regolarsi e di integrarsi (Dobuzinskis, 1987). A tal proposito, il grado di organizzazione che una persona raggiunge rappresenta la qualità del proprio comportamento adattivo (Kim, 2001).

I concetti dell'adattamento e dell'auto-organizzazione sono processi interconnessi e fanno parte della natura biologica umana. Grazie alla loro plasticità, gli individui possono liberarsi da schemi rigidi, usare la cultura per costruire sé stessi e affrontare ambienti sociali complessi. In questo modo, gli esseri umani agiscono come strateghi attivi del proprio sviluppo, cercando di conciliare interessi personali e collettivi (Slavin & Kriegman, 1992).

La seconda ipotesi – «Adaptation of an individual to a given cultural environment occurs in and through communication.» – si può spiegare a partire dal fatto che gli umani scambiano continuamente informazioni con l'ambiente tramite attività di comunicazione. I cambiamenti dovuti all'adattamento, pertanto, avvengono ogni qual volta ci siano delle

attività di base della comunicazione, di codifica e decodifica. Si tratta di un processo interattivo in cui gli individui creano significati per sé e rilasciano all'esterno degli *output*.

I messaggi non solo riguardano il linguaggio e i simboli codificati ma anche messaggi non verbali, spesso non intenzionali. Questo a prova del fatto che l'adattamento avverrà durante tutto il periodo che l'individuo rimane e interagisce in uno stesso ambiente (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967).

Infine, la terza ipotesi «Adaptation is a complex and dynamic process that brings about a qualitative transformation of the individual.» sostiene che l'adattamento sia un fenomeno che si sviluppa in multiple dimensioni. Solo nella terza ipotesi si analizza l'aspetto dinamico dell'adattamento. Si parte dall'idea che esso avvenga tramite lo scambio continuo di informazioni della comunicazione e che le condizioni intrapersonali e sociali (esterne) abbiano un ruolo nel modo in cui gli individui si adattano. Il processo è multiforme, coinvolge sia l'individuo che l'ambiente – che si influenzano tra loro – e molto spesso non è lineare. È importante sottolineare questo aspetto perché differisce dai modelli precedenti in cui il processo veniva visto come lineare (ad esempio Lysgaard, 1955; Bennett, 1986).

Il percorso di adattamento è dinamico, irregolare e in continuo mutamento in quanto vede l'individuo protagonista di un conflitto tra la sfida posta da una nuova cultura e da un nuovo ambiente – che via via diviene sempre più complesso - e il mantenimento della propria autenticità, quindi l'unità della persona nel suo insieme (Ford & Lerner, 1992). Da questo punto di vista, un individuo non è mai un prodotto statico e finito bensì un essere in continuo mutamento e crescita personale.

L'individuo riesce a fare ciò poiché possiede un senso organizzativo innato, come sostiene l'ipotesi n.1. Grazie a questo senso organizzativo, l'individuo è guidato durante l'adattamento e determina ciò che è percepito, in che modo è assimilato e cosa si può fare per adeguarsi alle informazioni ricevute (Heath, 1965).

2.2 Come avviene il processo di adattamento

L'adattamento è un processo fondamentale per il benessere dell'essere umano in un ambiente (Ruben, 1983). Ogni nuova esperienza porta con sé difficoltà ma anche opportunità di crescita personale, soprattutto se avviene in situazioni totalmente estranee. Questo perché la mente, grazie alla sua plasticità, consente di affrontare le sfide

trasformandole in nuove conoscenze. Nel caso di confronto con una o più nuove culture, una sfida centrale è quella di mettere in discussione le convinzioni e le abitudini considerate ovvie nella propria cultura. Seguendo sempre il paradigma che contraddistingue il modello, una volta giunti in una nuova nazione – e quindi in nuove culture – si scopre che ciò che si è appreso nella cultura d'origine può non essere appropriato o assumere significati diversi nel nuovo ambiente, come accade per la lingua, le regole conversazionali o i significati simbolici.

Parlare di adattamento richiede quindi di chiarire alcuni concetti importanti per comprendere cosa accade all'individuo se messo in relazione con una o più culture.

2.2.1 L'inculturazione dell'individuo

Con il tempo l'essere umano impara a relazionarsi con l'ambiente sociale in cui vive e anche con la sua cultura, percepita come un insieme continuo, coerente e comune di informazioni, valori e rituali, di comunicazione linguistica e non (Kim, 2001). Il primo ambiente sociale, che di solito combacia con quello familiare in cui cresce, diventa il suo universo di riferimento. Durante l'infanzia l'individuo comincia a interiorizzare gli aspetti della cultura e dell'ambiente sociale in cui vive.

Alla base dei processi vi è la comunicazione, presente in ogni schema culturale e comportamento sociale, sia in maniera esplicita che implicita (Sapir, 1937). Grazie al continuo scambio comunicativo con l'ambiente, il sistema interno dell'individuo si modifica e comincia a inglobare progressivamente nuovi criteri di accettabilità di concetti, azioni e atteggiamenti. In questo modo impara a vivere con gli altri e a interagire in una comunità in cui si condividono valori e immagini comuni. Il processo graduale, definito 'inculturazione', è centrale per la formazione dell'identità collettiva dell'individuo.

L'inculturazione permette all'individuo di acquisire delle caratteristiche tali da farlo riconoscere come membro di un gruppo e affidargli un ruolo sociale nella comunità. Con lo sviluppo della propria identità culturale egli assimila visioni del mondo, valori, norme e pratiche comunicative che distinguono il gruppo culturale di appartenenza da altri (De Vos, 1993); ciò favorisce il processo di acculturazione nel nuovo ambiente. Al

centro vi è ancora una volta la comunicazione, che rappresenta lo strumento fondamentale dell'apprendimento:

We learn to speak, listen, read, interpret, and understand verbal and nonverbal messages in such a fashion that we and the others with whom we interact can recognize, accept, and respond to those messages. Once acquired, communicative abilities serve us as an instrumental, interpretive, and expressive means of coming to terms with our environment.

(Kim, 2001: 47)

Durante il processo di inculturazione che avviene nella socializzazione primaria, l'adattamento culturale riguarda una sola cultura, ovvero quella di 'riferimento', seguendo il ragionamento da un punto di vista essenzialista. In §2.2.2 si vedrà come processi simili operino anche quando la cultura di riferimento dell'individuo è più di una. L'inculturazione è un adattamento pervasivo e per questo gli individui possono avere delle difficoltà nel capire quanto la cultura influenza i gesti, le azioni e le decisioni quotidiane. Ciò si manifesta soprattutto se confrontati con un'altra: il 'disadattamento' segnala la discrepanza tra il mondo interiore dell'individuo e l'ambiente estero (Ford & Lerner, 1992).

2.2.2 L'adattamento cross-culturale

Il contatto con una nuova cultura porta a mettere in discussione abitudini e regole date per scontate. Vivere in una nuova realtà implica incorrere in delle situazioni molto diverse in cui non è possibile seguire le proprie regole culturali. In questi casi emergono le conoscenze culturali intrinseche e subconscie (Boulding, 1956/1977) dell'individuo che sono state apprese durante il processo di inculturazione. Per questo, alcuni studiosi parlano di una seconda inculturazione. Nel nuovo ambiente, gli 'stranieri' affrontano delle situazioni per cui mettono in discussione i propri valori culturali, sospendono (o abbandonano temporaneamente) la propria identificazione con la cultura per apprendere nuovi valori. Secondo Shibutani e Kwan (1965: 470) questa è l'essenza stessa dell'acculturazione: il cambiamento culturale che avviene quando due o più culture entrano in contatto diretto.

L'adattamento denominato 'cross-culturale', che segue quello primario, è quindi un processo complesso. L'individuo sospende alcune conoscenze della cultura d'origine per poter acquisirne di nuove nella cultura ospitante. Allo stesso tempo l'individuo 'disapprende' alcune conoscenze ma ne acquisisce altre, alternando processi di 'deculturazione' – disimparare le conoscenze e processi culturali pregressi - a processi di 'acculturazione', apprendere la nuova cultura (Thayer, 1975). Tuttavia, i cambiamenti avvengono maggiormente a livello superficiale: è difficile che valori profondi vengano sostituiti con quelli della nuova cultura. L'individuo, però, modifica il proprio atteggiamento e, per far sì che questo ciclo di processi continui, l'individuo ha bisogno di continue conferme e riconoscimento dal nuovo contesto. L'approvazione della comunità è essenziale per mantenere il ciclo di adattamento. Questo punto di vista implica che le conoscenze culturali pregresse dell'individuo non influenzano né aiutano nel processo di acculturazione e adattamento. La concezione si smentisce a partire dalle teorie per cui la vicinanza (o lontananza) tra due culture gioca un ruolo fondamentale nello stesso processo. Il bagaglio culturale dell'individuo è un sostegno importante nel processo di adattamento e non deve essere eliminato completamente. Piuttosto, è necessario renderlo consapevole delle differenze esistenti e insegnargli come usarle a proprio favore.

È evidente che adattarsi non è semplice e neanche lineare. I processi minori sopracitati – inculturazione, acculturazione e deculturazione – contribuiscono nell'adattamento dell'individuo, che da 'straniero' diventa piano piano parte della società, quindi un '*insider*'. Per rappresentare questa sequenza e subordinazione, Kim ha elaborato uno schema (figura 4). L'inculturazione iniziale dell'individuo è seguita da processi di deculturazione e acculturazione che portano infine all'assimilazione, stadio finale dell'adattamento (Kim, 2001).

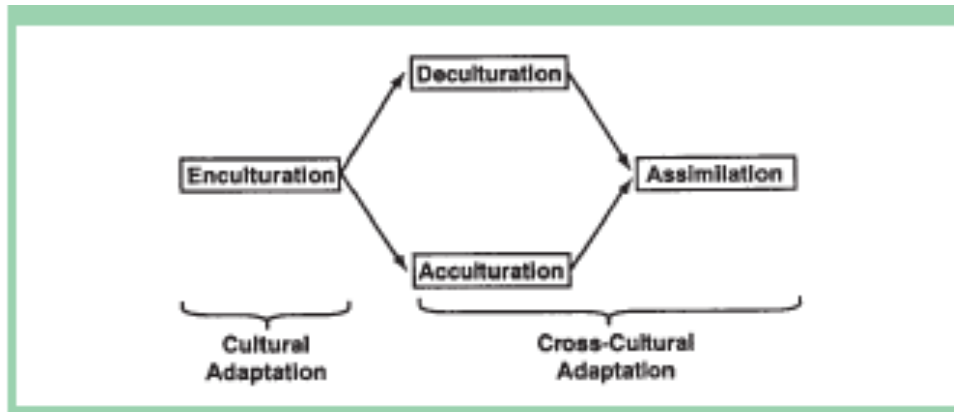


Figura 4. Relazione dei Termini associati all'adattamento cross-culturale. Kim (2001: 53).

Di solito il grado di assimilazione è maggiore quando aumenta la durata di permanenza nella nuova cultura o subcultura. Con il tempo e attraverso i contatti sociali e la comunicazione, l'individuo acquisisce e interiorizza progressivamente elementi culturali dell'ambiente ospitante, mettendo da parte i propri ma non eliminandoli.

Se questo non avviene, se non recepisce un miglioramento delle sue capacità sociali e se non riceve dei riscontri dalla comunità rispetto alle sue azioni possono comparire sintomi di disagio psicologico, emotivo e fisico, accompagnati da stress. Nel prossimo paragrafo si vedrà nel dettaglio come gli stranieri affrontano lo stress legato alla trasformazione interna ed esterna nel tempo.

2.3 La dinamica 'Stress-Adaptation-Growth': come avviene l'adattamento

Il continuo alternarsi dei processi di acculturazione e deculturazione porta l'individuo a una trasformazione interna che, nella maggior parte dei casi, lo guida verso l'abbandono dei propri standard culturali e un'apertura di veduta interculturale (Dyal & Dyal, 1981). La trasformazione e i cambiamenti per adattarsi alla nuova società portano anche sentimenti di stress, così come risulta evidente nelle teorie del secolo scorso relative allo shock culturale. Gli individui sono costantemente divisi tra la volontà di ricordare i propri costumi e tradizioni e quindi mantenere la propria identità originale e il desiderio di adottare nuovi modi di comportarsi per vivere in armonia con l'ambiente circostante (Boekstijn, 1988). Se da un lato alcuni riescono ad adattarsi in maniera rapida e fluida, dall'altro si può veder opporre una forte resistenza all'idea di cambiare le proprie abitudini, creando delle barriere psicologiche che nel peggiore dei casi sfociano in

breakdown, esaurimenti nervosi. È chiaro, dunque, che lo stato di stress non sia uguale per tutti gli individui: per alcuni è maggiore nel periodo iniziale del soggiorno (come spiegano le varie teorie sullo *shock culturale* §1.4), per altri può diventare una condizione cronica. Per questo motivo, Kim si domanda quali siano i motivi da cui deriva un diverso adattamento, a parità di tempo. Descrivendo il modello sulla dinamica dello stress e analizzando le varie componenti che collaborano durante l'adattamento, si proverà a trovare una risposta sui quesiti precedenti.

2.3.1 La struttura del modello

Gli individui si sforzano di mantenere un equilibrio interno per vivere al meglio in un nuovo ambiente. Gestiscono le diverse variabili che incontrano per comporre un insieme coerente e integrato. Diversamente da quanto affermato da alcuni (Shibutani & Kwan, 1965; Thayer, 1975), l'individuo tende per natura a rivolgersi alla cultura di origine e alle proprie abitudini e le prende come punto di partenza. Per questo, durante il processo di trasformazione che destabilizza la vecchia struttura, l'individuo reagisce difendendo. Si attivano così meccanismi psicologici protettivi come attenzione selettiva, negazione o evitamento (Brody, 1969). Questi meccanismi minimizzano il disagio dovuto al cambiamento ma non eliminano la difficoltà di affrontarlo. Di conseguenza possono emergere confusione e disturbi emotivi o fisici che variano a seconda della gravità (Kim, 2001).

Sono però proprio queste situazioni di stress e disagio che portano l'individuo a superare le difficoltà e iniziare a comprendere la nuova cultura. Attraverso nuove esperienze, impara abitudini diverse che gradualmente incorpora nella sua struttura interna. Il procedimento – definibile come 'crescita' – è tenue ed è ciclico. I momenti di stress sono superati quando l'individuo scopre nuovi modi di affrontare le difficoltà, grazie anche alle sue capacità autoriflessive e di consapevolezza (Jantsch, 1980, Kirschner, 1994). La crisi, se superata, porta a un accrescimento di consapevolezza e nuove competenze dalla comunità e dal nuovo ambiente (Moos & Tsu, 1976). Lo stress diventa quindi un elemento intrinseco negli esseri umani ed è fondamentale per la loro trasformazione e l'autorinnovamento (Masterpasqua & Perna, 1997).

Questa è la dinamica dello ‘*Stress-Adaptation-Growth*’, osservabile nelle esperienze interculturali in un nuovo ambiente. Gli elementi che li compongono sono interdipendenti: ciascuno si verifica per effetto degli altri due (figura 5). La struttura ciclica del modello permette di immaginare l’individuo all’interno di una spirale in cui si alternano movimenti regressivi – verso la vecchia cultura e negando la nuova - e progressivi verso l’apprendimento della nuova cultura (Crowe, 1991). Nel processo adattivo si alternano momenti di progressione e regressione che continuano fino a quando persistono le sfide.

Il modello riflette anche la relazione dialettica tra spinte opposte: cambiamento e stabilità, coinvolgimento e disimpegno. L’equilibrio porta a una trasformazione qualitativa (Kroger, 1993, Weick, 1969). Dabrowski descrive il processo di disintegrazione come un terreno fertile per lo sviluppo di una struttura psichica superiore:

[...] the ground for birth and development of a higher psychic structure. Disintegration is the basis for developmental thrusts upward, the creation of new evolutionary dynamics, and the movement of the personality to a higher level.
(Dabrowski, 1964: 5).

Il processo di adattamento cross-culturale comincia dal momento in cui l’individuo straniero entra a contatto con una nuova cultura. Attraverso processi di acculturazione e deculturazione, abbandona momentaneamente abitudini precedenti e ne acquisisce di nuove per soddisfare i propri bisogni sociali. Il processo è intrinseco e avviene indipendentemente dalla volontà dell’individuo. Perciò, anche chi si prefissa di instaurare solamente rapporti superficiali con la comunità ospitante, finisce con il tempo per adattarsi ad essa seppur minimamente (Taft, 1977: 150).

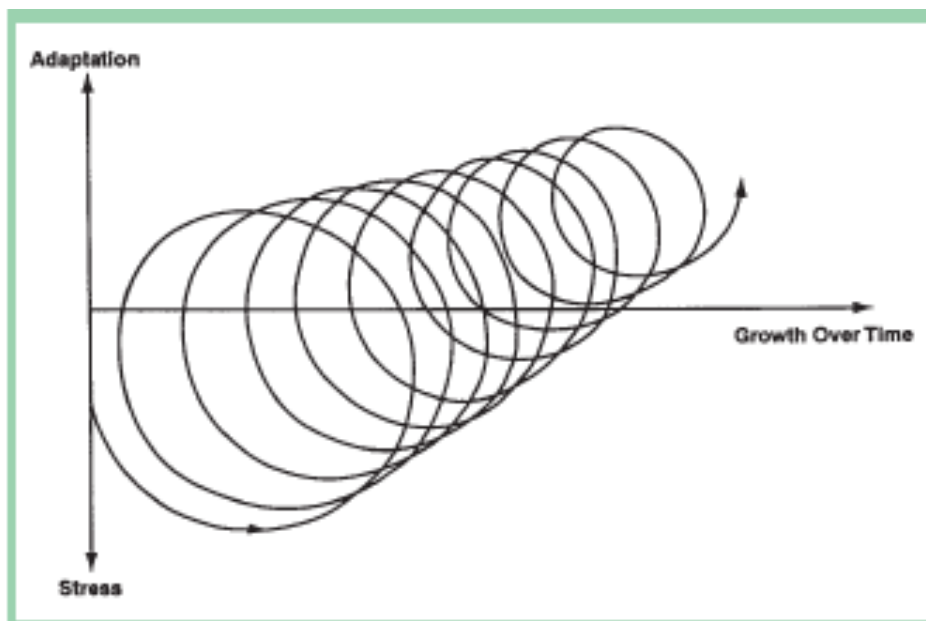


Figura 5. Diminuzione delle fluttuazioni Stress-adattamento-crescita nel tempo (Kim, 2001: 59).

I cambiamenti più intensi sono più probabili nella fase iniziale dell'esposizione a una nuova cultura. Una forte resistenza al cambiamento produce fluttuazioni più ampie, ma allo stesso tempo stimola anche dinamiche di auto-organizzazione sulla «piattaforma di una struttura resiliente» (Jantsch, 1980: 255). Con il passare del tempo, le oscillazioni diventano meno marcate e lasciano spazio a una trasformazione più stabile.

La trasformazione interculturale non avviene allo stesso modo in tutti gli individui. C'è chi, ad esempio, non riesce a completare il percorso ciclico di adattamento e rimane legato alla propria tradizione, aumentando così i livelli di stress. In questi casi si parla di 'ciclo di adattamento negativo' (Giles, Coupland, Williams, & Nussbaum, 1992).

Il processo di trasformazione è condizionato da numerose variabili e dimensioni. Oltre alla competenza linguistica influiscono anche le dimensioni comunicative dell'individuo e della società, l'ambiente in cui avviene l'adattamento e la predisposizione soggettiva. La combinazione favorevole di questi fattori facilita la trasformazione interculturale dell'individuo. Nei prossimi paragrafi si esamineranno nel dettaglio queste dimensioni.

2.3.2 La comunicazione personale

La comunicazione personale rappresenta la ‘simbolizzazione privata’ degli individui, cioè tutte le attività mentali interne che li preparano ad agire e reagire durante le interazioni sociali (Ruben, 1975). L’adattamento ha successo solo se i suoi sistemi di comunicazione in lingua seconda riescono a coincidere a sufficienza con quelli dei parlanti nativi. Come afferma Lewis (1948), l’appartenenza a una società dipende direttamente dalla sua capacità di comunicare con gli altri membri (p.12). Questa definizione appartiene a un’altra epoca ed è stata nel tempo superata. Difatti, nel 1994 Byram e Zarate (1994, 1997) parlano di ‘parlante interculturale’ per riferirsi all’individuo che conosce le lingue straniere e di esse ne è consapevole.

Questi sistemi interni includono l’organizzazione mentale, motivazione ed emozioni in rapporto all’ambiente socioculturale. Grazie a essi, l’individuo sviluppa strategie per comprendere le differenze tra la propria e la nuova cultura, migliorando gradualmente la capacità di rispondere in modo appropriato ed efficace all’ambiente. La comunicazione personale, se usata in questa prospettiva, costituisce la ‘*Host Communication Competence*’, ovvero la competenza comunicativa dell’ospite (Kim, 2001).

Nel concetto sono incluse due dimensioni: quella specifica, che riguarda la codifica e decodifica di codici e pratiche linguistiche e non verbali di una cultura o subcultura, e quella generale, che permette di comunicare in tutti i tipi di incontri, a prescindere dal contesto culturale specifico (Hammer, 1989).

La competenza comunicativa dell’ospite si articola in tre componenti, caratteristiche anche della comunicazione personale: cognitiva, affettiva e operativa. Le stesse componenti si ritroveranno anche nel modello di Byram (§3).

2.3.2.1 Componente cognitiva

La componente cognitiva dell’individuo comprende le capacità mentali di comprensione e attribuzione di senso necessarie per verificare i significati dei vari codici verbali e non verbali. Grazie a questa dimensione, l’individuo riesce a orientarsi e ad allineare il proprio sistema di significati con quello dei nativi. Essa include anche la conoscenza dei sistemi comunicativi dell’ambiente ospitante, come ad esempio la lingua.

Conoscere la lingua parlata nel nuovo ambiente significa padroneggiare non solo lessico e grammatica, ma anche gli usi pragmatici e le varie interpretazioni. Difatti, un sistema linguistico è «itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual's mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade.» (Whorf, 1952). La competenza comunicativa secondo alcuni permette agli individui di pensare come i parlanti nativi (Brown, 1991) e rafforza il suo ruolo sociale nella comunità, che lo comprende e lo rispetta (Kim, 2001). Questa competenza è importante per l'adattamento interculturale e, per alcuni versi, fondamentale per l'interazione con la comunità. Nel contesto italiano, acquisire una competenza linguistica di base è necessario per poter svolgere le attività quotidiane. Nonostante negli ultimi anni sia aumentato l'uso della lingua inglese in vari settori – tra cui quello commerciale, è ancora possibile trovare nelle città, grandi o piccole che siano, chi non parla inglese e non riesce a comunicare con i clienti. Inoltre, apprendere anche elementi culturali favorisce notevolmente assumere comportamenti appropriati. In ogni caso, non si tratta di raggiungere lo stesso livello linguistico dei parlanti nativi, poiché quasi impossibile all'inizio, piuttosto di raggiungere un livello tale da divenire 'parlante interculturale' (Byram, 1997, 2021), di cui si parlerà in §3.3.

In questa competenza sono inclusi anche codici non verbali, anch'essi importanti perché influenzano le dinamiche emotive e il comportamento degli individui nell'atto comunicativo. Conoscere le regole in questo senso evita incomprensioni e momenti imbarazzanti. La padronanza linguistica, dunque, favorisce l'adattamento psicologico, migliorando benessere e sicurezza (LaRose & Gebart-Eaglemont, 1994).

Oltre alla dimensione strettamente linguistica risulta necessario comprendere anche le culture presenti nell'ambiente, in modo da entrare nella logica della comunità ospitante ed evitare il rischio di fraintendimenti (Gumperz & Cook-Gumperz, 1982). Si pensi, in questo senso, al concetto di 'linguacultura' proposto da Agar (1994), elaborato negli anni Novanta e tuttora attuale che, tuttavia, per rendere conto della pluralità di elementi che caratterizzano le comunità contemporanee andrebbe opportunamente esteso nei termini di 'linguaculture' e 'lingueculture'. Nel momento in cui si acquisiscono conoscenze relative alla storia, alla politica e alla religione di un popolo, si finisce infatti per dividerne la memoria collettiva e per interpretare i fenomeni a partire dalla prospettiva del nuovo gruppo di riferimento (Sechrest, Fay & Zaidi, 1982). Questo tipo

di conoscenza, secondo gli autori, riduce stereotipi e possibili comunicazioni fallimentari. Tuttavia, in società strutturalmente complesse non è possibile raggiungere una conoscenza completa, neanche per chi vive in quel gruppo da un lungo periodo. Di conseguenza, non è detto che gli stereotipi siano eliminati solo grazie alla conoscenza storica e politica.

Il miglioramento della comprensione avviene aumentando le interazioni sociali e padroneggiando le regole pragmatiche che rappresentano le connotazioni culturali delle espressioni linguistiche, compreso l'uso di *slang*, espressioni idiomatiche, umorismo e metafore, elementi che richiedono una conoscenza approfondita del contesto di riferimento (Lee, 1994; Ruidl, 1982). È rilevante in questo caso anche la prospettiva da cui si analizza la cultura e il concetto di gruppo culturale che, come si è visto in §1.3, può variare a seconda di quanto generica o specifica sia la sua definizione. Gli individui stranieri, dunque, devono sì cercare di comprendere le regole culturali partendo da ciò che sperimentano nell'ambiente ospite ma devono anche sviluppare uno sguardo critico verso le stesse. Devono quindi esaminare, criticare e infine valutare se le norme siano adatte ad affrontare le sfide che si presentano.

2.3.2.2 Componente Affettiva

La competenza affettiva è definita da Taft (1977) come l'abilità di un individuo di relazionarsi con l'aspetto dinamico della cultura esprimendo i propri bisogni. Essa fornisce dunque all'individuo la capacità emotiva e motivazionale per affrontare le sfide dell'adattamento e permette di cogliere i significati impliciti dell'ambiente ospitante. Serve agli stranieri come motivazione e predisposizione attitudinale ad adattarsi all'ambiente ospitante, con tutte le sfide del caso.

In questa dimensione rientrano concetti della psicologia sociale, tra cui l'empatia e la tolleranza dell'ambiguità (Ruben & Kealey, 1979), l'etnocentrismo (Brewer & Campbell, 1976) e il pregiudizio (Weigel & Howes, 1985). Inoltre, anche fattori come la motivazione dell'adattamento e la flessibilità dell'identità sono influenti nel processo. Gli stessi concetti si ritrovano nella componente '*Attitudes*' del modello di Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) di Byram (1997, 2021); si analizzeranno in §3.3.2.

La motivazione all'adattamento è la volontà o disponibilità di partecipare e integrarsi nell'ambiente ospitante (Kim, 2001). La motivazione interna degli individui è una forza trainante: se intensa, aumenta la possibilità di un adattamento efficace nell'ambiente ospitante. Essa influenza ed è influenzata dalle aspettative degli individui, spesso basate su rappresentazioni immaginate, che devono essere gestite con realismo.

La flessibilità dell'identità favorisce l'apertura mentale. A differenza di un'identità rigida, che produce chiusura e un comportamento difensivo, un'identità flessibile permette di affrontare con minore resistenza e cinismo le nuove esperienze culturali. L'apertura mentale e la flessibilità di vedute sono requisiti fondamentali per la costruzione della CCI (§3.2.2) e per acquisire una maggiore consapevolezza della propria e altrui cultura. Tuttavia, quando si entra in contatto con un'altra cultura, la flessibilità può essere messa alla prova, sfociando in meccanismi di 'frustrazione-aggressione' (Berkowitz, 1962). L'impossibilità di raggiungere obiettivi personali in un ambiente straniero è seguita spesso da una forma di aggressività che potrebbe non essere diretta alla fonte di questa bensì potrebbe trasferirsi su qualcos'altro.

2.3.2.3 Componente Operativa

La componente operativa riguarda la capacità di esprimere le esperienze cognitive e affettive in comportamenti concreti, utili a realizzare interazioni sociali efficaci secondo le norme culturali e subculturali (Ruben, 1976). La componente è a sua volta composta da elementi come le capacità tecniche, la sincronia e l'intraprendenza.

Le abilità tecniche includono competenze linguistiche di base, abilità accademiche e lavorative e capacità di risolvere i problemi: competenze essenziali per svolgere le attività quotidiane (Taft, 1977).

La sincronia è la capacità di interagire con i nativi in modo compatibile al proprio, congruente e armonioso. Gli studi di Hall negli anni (1976, 1979, 1983) hanno analizzato diversi livelli di convergenza nelle varie culture, che si possono catalogare in: temporale, spaziale (prossemica), paralinguistica e cinetica. Dalla convergenza cinetica provengono i concetti di 'catene di azioni' (*action chains*) e ritmo di interazione (*interaction rhythm*). La sincronia si manifesta in forme simmetriche (*mirroring*) e asimmetriche (*complementary*) (Kim, 1993) e soddisfa le norme di reciprocità e compensazione

(Burgoon, Dillman & Stern, 1993). È difficile acquisire la sincronia, in quanto richiede un'esposizione prolungata e una partecipazione attiva ai processi sociali di sviluppo della fluidità e coordinazione (Chen, 1990; Young, 1995).

Infine, l'intraprendenza è la capacità di conciliare le differenze culturali e trovare soluzioni creative alle sfide quotidiane. Consente agli individui stranieri di negoziare le diverse orientazioni identitarie (Ting-Toomey, 1993) e affrontare situazioni nuove non codificate.

Le tre componenti riflettono la competenza comportamentale, ossia la capacità di selezionare e attuare comportamenti appropriati ed efficaci (Applegate & Sypher, 1988). Nella realtà sono inseparabili e interagiscono in modo interattivo e simultaneo, modellando la capacità dello straniero di partecipare all'ambiente ospitante, ovvero alle attività di comunicazione sociale favorendo la trasformazione interculturale (figura 6). Lo sviluppo delle tre componenti procede di pari passo con lo sviluppo della competenza comunicativa (Crossley, 1996, H.S. Kim, 1991). Essa è dunque la forza trainante dell'accesso alla cultura e all'ambiente ospitante e della costruzione di un'identità interculturale.

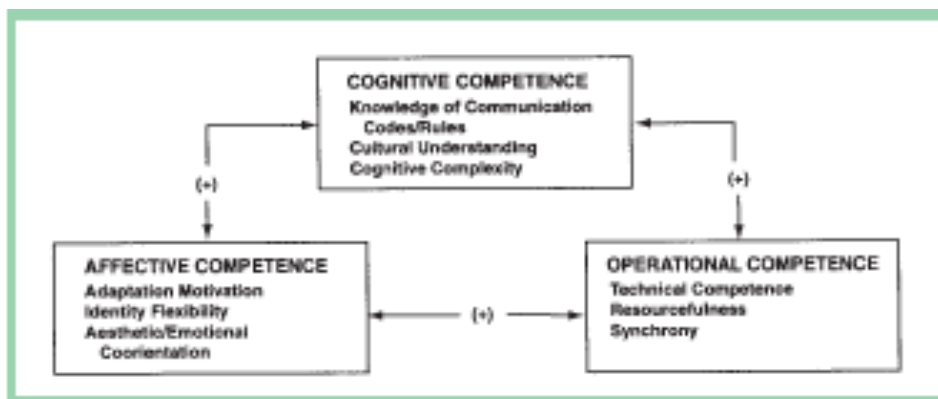


Figura 6. Interrelazione tra le componenti della Competenza Comunicativa dell'ospite (Kim, 2001: 118).

2.3.3 La comunicazione sociale

La competenza comunicativa dell'individuo è strettamente legata alla partecipazione alle attività comunicative interpersonali e di massa nell'ambiente ospitante. Essa si realizza sia durante l'interazione diretta con i nativi che nell'osservazione dei propri comportamenti e di quelli altrui come punto di riferimento. Ogni esperienza sociale,

diventa quindi un'occasione di crescita. La competenza comunicativa si sviluppa in stretto rapporto con essa.

La comunicazione sociale, nella realtà quotidiana, si manifesta su vari piani. Sul piano generale, si realizza tramite i mezzi di comunicazione di massa: televisione, film, giornali. Sul piano specifico riguarda invece le interazioni quotidiane in contesti ristretti, come all'interno di una casa, nel quartiere, sul luogo di lavoro o in cerchie amicali (Kim, 2001). Al suo interno si possono distinguere due categorie principali. Da un lato si trova la comunicazione interpersonale, che avviene in un ambiente sociale immediato; dall'altro si trovano le attività comunicative di massa che avvengono su larga scala e tramite canali mediatici come programmi televisivi, articoli di giornali e film. Entrambi i tipi di attività comunicative sostengono l'adattamento degli individui stranieri nella vita quotidiana (Horton & Wohl, 1979).

Nell'attuale era digitale la comunicazione si estende anche al piano online. A oggi, le tecnologie e i social media influiscono e ridefiniscono profondamente su ogni aspetto della vita giornaliera. Nell'interazione con la comunità ospitante bisogna tenere in considerazione anche la dimensione digitale che si intreccia sia alle barriere linguistiche e culturali che alle dinamiche relazionali (Banzato, 2025). Essa rappresenta una risorsa ma anche una sfida. Da un lato le piattaforme digitali supportano la socializzazione e l'accesso alle informazioni. Dall'altro possono ostacolare e influenzare negativamente le modalità di interazione e adattamento. Negli ultimi anni sono stati documentati i modi in cui i social media trasformano le modalità di comunicazione e l'accesso alle informazioni nei processi migratori (Akter et al., 2024). Le tecnologie digitali permettono anche di mantenere un legame con il proprio Paese d'origine e di costruire al tempo stesso nuove relazioni nella società ospitante e accedere a risorse informative e culturali (Ju et al., 2021). Ricerche recenti mostrano che i social network sono utilizzati maggiormente da adulti o giovani adulti migranti – lavoratori, rifugiati e studenti internazionali (Akter et al., 2024) – per raccogliere informazioni e allargare le reti sociali (Lai et al., 2022), ma anche per soddisfare bisogni affettivi, di affermazione personale, di integrazione sociale e di ricerca del benessere (Kircaburun et al., 2023; Zhao & Zhou, 2021).

In quest'analisi si evidenzia come il costrutto teorico formulato da Young Yun Kim (es. Kim, 2001), pur mantenendo una sua innegabile validità euristica, è significativa nell'illuminare la dinamica del cambiamento e dell'adattamento individuale,

presenti delle limitazioni intrinseche legate al suo contesto di genesi. Sviluppato nei primi anni del XXI secolo – un'epoca che ha segnato la transizione verso la diffusione esponenziale della rete telematica e la nascita delle piattaforme di *social networking* – il modello non ha potuto pienamente anticipare l'estensione e l'intensità dell'impatto che l'Internet avrebbe esercitato come risorsa globale per l'interazione umana. Il significativo incremento nell'uso dei social media registrato in particolare nell'ultimo decennio ha trasformato tali piattaforme in una componente pervasiva e strutturale della quotidianità, innescando di conseguenza una profonda mutazione culturale. Tale mutazione impone una revisione critica del concetto di 'ambiente ricevente' o 'contesto di adattamento' postulato originariamente da Kim. Se il modello nasce per descrivere l'adattamento in un contesto culturale primariamente fisico (come nel caso della migrazione o dell'interazione interculturale *face-to-face*), l'odierna ubiquità delle interazioni digitali richiede un'estensione concettuale per includere l'ambiente online come un nuovo e dinamico *locus* di acculturazione e deculturazione.

Di conseguenza, sebbene la struttura dialettica di stress-adattamento-crescita proposta da Kim permanga fondamentale per interpretare i processi di trasformazione del 'sé', è necessario integrare variabili legate alla comunicazione mediata e alle identità virtuali per un'applicazione pienamente aderente alla realtà socioculturale contemporanea.

All'interno della competenza si possono distinguere ulteriormente due tipi di comunicazione: quella della comunità ospitante e quella dell' 'etnia'.

2.3.3.1 Comunicazione sociale della comunità ospitante

La comunicazione con i membri della comunità ospitante è un'attività fondamentale per l'adattamento cross-culturale. Le relazioni interpersonali permettono di conoscere nuovi aspetti della comunità locale, della sua mentalità e dei comportamenti. Grazie alla comunicazione con essi, gli individui apprendono anche la lingua e la cultura di questa e come gestire le difficoltà (Adelman, 1988). La competenza linguistica ricopre un ruolo cruciale, poiché consente di comprendere e trasmettere significati, nonché di ricevere segnali di approvazione o rifiuto (Heckathorn, 1990).

Instaurare relazioni con la comunità ospitante permette all'individuo di avere un sostegno nei momenti di difficoltà emotiva, informativa o tecnica e consente la costruzione di una rete sociale personale (Hirsch, 1981). La comunicazione interpersonale è dunque determinante per l'acculturazione dell'individuo (Herskovits, 1958), così come quella di massa.

I mezzi di comunicazione di massa hanno un forte potere di acculturazione (Gordon, 1964). Alcuni studiosi, tra cui Shibutani e Kwan (1965) sostengono che il livello di acculturazione rispetto ai costumi del gruppo dominante dipenda in grande quantità dalla partecipazione e dall'uso dei canali di comunicazione. Questo avviene a causa della fruibilità degli strumenti e della caratteristica peculiare per cui il coinvolgimento dell'individuo – durante l'interazione – è minimo o in alcuni casi nullo. Di conseguenza, neanche i riscontri sono immediati o sicuri (Chaffee & Mutz, 1988). Ciò rende gli strumenti utili soprattutto nelle fasi iniziali del soggiorno durante le quali il contatto diretto con i nativi è limitato.

2.3.3.2 Comunicazione sociale nella comunità di origine

La comunicazione spesso include anche le relazioni e le esperienze con la propria comunità etnica. Con il tempo, in molti Paesi si sono sviluppate delle comunità di connazionali che offrono sostegno ai nuovi arrivati, mantengono vivi i legami culturali e rafforzano il senso di appartenenza (DeCocq, 1976). Ritrovarsi con i propri connazionali è utile se porta dei miglioramenti nell'adattamento, quando questo è in una fase avanzata. D'altra parte, però, il contatto con la propria cultura può rallentare o complicare l'adattamento. Spesso, infatti, la comunicazione nelle comunità etniche diventa un ostacolo. È necessario, però, distinguere la sua funzione in un contesto di soggiorno a breve termine da quella in contesto di soggiorno a lungo termine.

Per i *sojourner*, coloro che soggiornano per un periodo breve, la comunità etnica formata dai propri connazionali rappresenta una risorsa: offre supporto, sollievo e un senso di sicurezza che previene crolli psicologici in quanto condividono lo stesso contesto stressante (Albrecht e Adelman, 1984). Molti stranieri cercano il punto di contatto con la propria nazione ancora prima di arrivare nel nuovo Paese, formando così una sorta di

‘migrazione a catena’ (Price, 1968, Rex, Joly & Wilpert, 1987). Se ci si basa su repertori condivisi, la relazione etnica diventa meno stressante e riduce l’incertezza (Berger, 1979).

Le comunità etniche – organizzate in associazioni formali - a volte offrono anche assistenza sul piano abitativo, lavorativo e anche linguistico (Kim, 1980). È chiaro a questo punto che quanto più presente sarà la propria nazione – rappresentata dalla comunità ma anche dalle istituzioni, tanto più l’individuo rimarrà legato alla propria patria (Inglis & Gudykunst, 1982). A questo processo di attaccamento contribuiscono anche i mezzi di comunicazione etnici che aiutano gli individui dando informazioni utili e creando un collegamento indiretto con l’ambiente ospitante (King, 1984). All’inizio di un soggiorno o per chi rimane poco tempo nella nazione, questo supporto etnico può essere molto importante e può aiutare l’individuo a superare lo stress e lo shock iniziale. Però, a lungo andare, potrebbe diventare un ostacolo all’adattamento cross-culturale.

Affidarsi alla comunicazione etnica in modo prolungato compete con le attività comunicative nel Paese ospitante. Gli individui rischiano di compiere i processi di acculturazione basandosi sui riferimenti della loro comunità etnica (Broom & Kitsuse, 1955), che in questo caso fungono da isolanti rispetto all’ambiente ospitante e favoriscono sentimenti di difesa, paura e ostilità nei confronti della comunità (Leslie, 1992, Herberg, 1989). Diventano perciò un ostacolo all’adattamento socioculturale (Ward & Kennedy, 1994), riducendo le opportunità di integrazione. L’uso delle comunità etniche come supporto temporaneo aspettando la propria autosufficienza risulta dunque più funzionale. Con il tempo, l’integrazione avviene soprattutto attraverso i legami con le persone della comunità ospitante, la frequentazione dei luoghi locali e l’esposizione ai canali di comunicazione in lingua straniera.

La comunicazione personale – ovvero la capacità interna complessiva dell’individuo di decodificare e codificare messaggi secondo le norme della società ospite – e quella sociale, che riguarda la partecipazione a reti interpersonali e ai *media* della società ospitante e della propria, costituiscono un sistema interdipendente (figura 7).

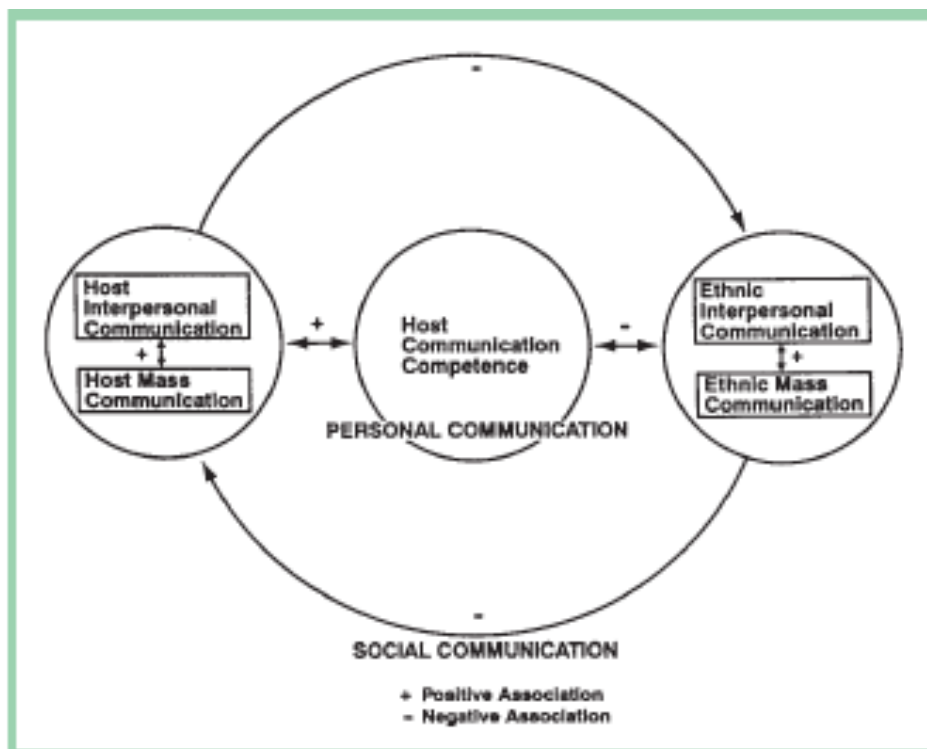


Figura 7. Interrelazione tra i costrutti comunicativi (Kim, 2001: 143).

In questo caso i mezzi di comunicazione di massa sono inseriti nel quadro generale ma non sono considerati per il loro ruolo attuale nella società. In tal caso, si parlerebbe di un terzo tipo di comunicazione, che sarebbe digitale. Alla centralità dei media teorizzata da McLuhan (1964) subentra oggi la centralità dei soggetti. Lo spettatore tradizionale, che nell'epoca della televisione rappresentava un terminale sostanzialmente passivo del sistema comunicativo, nello scenario attuale – fondato su una logica interattiva – assume il ruolo di utente e al tempo stesso di produttore di contenuti e servizi.

Alla formazione orientata all'uso critico e alla fruizione consapevole dei messaggi mediatici deve pertanto affiancarsi l'educazione alla loro produzione responsabile (Doni, 2015). I nuovi media si caratterizzano per la loro natura interattiva e partecipativa. Come già osservato, ciò modifica radicalmente il modello tradizionale della comunicazione, non più strutturato secondo la sequenza fonte, messaggio, ricevente passivo. Al suo posto emerge uno schema in cui il ricevente diventa anche produttore di contenuti multimediali, con accesso a un ampio ventaglio di possibilità di interazione e di scambio. L'interattività promossa dal Web permette agli individui di rimanere connessi sia con la propria cultura d'origine che con il nuovo mondo nello stesso momento. Difatti, strettamente legata

all'interazione e alla partecipazione è la dimensione globalizzante dei nuovi media, i cui contenuti circolano senza ostacoli attraverso i confini nazionali, influenzando profondamente la percezione di sé e del proprio ruolo nel mondo. È opportuno, dunque, considerare anche questo aspetto per analizzare l'adattamento nella realtà dell'oggi.

2.3.4 Le variabili ambientali

Durante il processo di adattamento cross-culturale, l'ambiente rappresenta il contesto sociopolitico e culturale entro cui si collocano le attività comunicative. Esso influenza pratiche di comunicazione 'sociale' (§2.3.3) e costituisce lo sfondo durante le interazioni degli individui stranieri con la comunità ospitante. Nella vita quotidiana, ambienti sociali come il luogo di lavoro o il quartiere ricoprono un ruolo centrale. Esso non è però omogeneo ma formato da molteplici comunità, tra cui quelle etniche di cui si parlava nel paragrafo precedente. Non si tratta di un'entità monolitica ma di un complesso sistema sociale multistrato e gerarchico (Kim, 2001).

Come già accennato, le comunità etniche ricoprono un ruolo ambivalente: possono sostenere o ostacolare il percorso di adattamento. Ogni componente dell'ambiente agisce quindi come forza culturale, sociale e politica che spinge gli individui verso il raggiungimento di obiettivi collettivi e personali (Murray & Sondhi, 1987). Nel caso particolare di questa ricerca, ad esempio, la comunità cinese presente in larga misura nell'ambiente ospitante, ostacola il percorso di adattamento di uno dei gruppi che partecipano allo studio. Permette, cioè, agli individui di crearsi il proprio microcosmo culturale e non aprirsi a nuove realtà (Dervin, 2017). Tra le condizioni più significative e influenti emergono tre fattori: la ricettività dell'ambiente ospitante nei confronti degli stranieri, la sua pressione di conformità e infine la forza che il gruppo etnico degli individui esercita.

2.3.4.1 Capacità di ricezione dell'ambiente ospite

La ricettività dell'ambiente ospite si misura attraverso l'apertura e la disponibilità della popolazione nativa ad accogliere gli individui stranieri dandogli la possibilità di partecipare alla vita sociale. Al contrario, il grado di ricettività degli stranieri si valuta

osservando il loro potenziale di interazione (Kim, 1976) e di conoscenza (Cook, 1962): si deve osservare, quindi, la loro accessibilità.

Il grado di accoglienza varia in base alla società, alla comunità locale e al gruppo sociale di riferimento. Può variare anche a livello locale e a seconda dello strato sociale di un determinato luogo. Le società svolgono un ruolo fondamentale poiché offrono all'individuo (che sia turista, immigrato o studente internazionale) l'opportunità di interagire e, successivamente, di integrarsi. L'accoglienza e la ricettività dipendono dalle caratteristiche della società ospitante e dal suo modo di comunicare indirettamente o esplicitamente.

Lungo un *continuum* che va da comportamenti associativi a comportamenti dissociativi (Kim, 1994, 1997a), si collocano comportamenti che facilitano o che, al contrario, ostacolano la comunicazione cross-culturale (Lambert, 1979). Tra i primi rientrano le espressioni di saluto e interesse e l'uso di un linguaggio lento e semplificato rivolte agli individui stranieri (Miller, 1991, Smith et al., 1991). Tra i secondi, invece, figurano strategie che complicano l'atto comunicativo, come l'inserimento nel discorso di codici non verbali, la scelta di varianti idiomatiche criptiche e l'uso di battute denigratorie (Goffman, 1966, 1979). Tali strategie, tuttavia, vengono spesso messe in atto in modo inconsapevole. Le differenze di ricezione dipendono da varie motivazioni, tra cui le differenze o similitudini culturali e la loro compatibilità, le relazioni storiche tra i Paesi coinvolti nell'atto comunicativo e nell'ambiente di riferimento.

2.3.4.2 Pressione alla conformità dell'ambiente ospitante

L'ambiente ospitante esercita sugli stranieri una 'pressione alla conformità', ovvero la spinta ad adottare i modelli di comportamento e i sistemi di comunicazione locali (Zajonc, 1952). Questa pressione può avvenire in modo esplicito o implicito e si manifesta attraverso disappunto, pregiudizio e infine discriminazione rispetto a chi non rispetta e non soddisfa le aspettative normative. Chiaramente, la pressione agisce diversamente a seconda del soggetto e della sua condizione. Ad esempio, un immigrato ne risentirà maggiormente in quanto la sua sussistenza e il suo tenore di vita dipendono dall'inserimento nella società ospite (De Vos & Suárez-Orozco, 1990a). Un *sojourner*, invece, la percepisce in misura minore.

Il livello di pressione a essere conforme all'ambiente ospite dipende anche dall'ideologia dominante in quella società. Una società assimilazionista richiede un alto grado di conformità alle sue regole. Al contrario, una società pluralista (Atkinson & Coupland, 1988) incoraggia la differenziazione etnica e promuove modelli come il *melting pot* o il mosaico culturale, mostrando maggiore tolleranza verso le minoranze etniche (Roosens, 1989). Tuttavia, anche nei contesti pluralisti multiculturali rimangono alcune pressioni. Ad esempio, sul piano linguistico è probabile che il grado di conformità da rispettare sia alto. La conoscenza della lingua locale è infatti condizione necessaria per l'interazione sociale. Il progetto di ricerca si inquadra nel settore della didattica delle lingue e per questo motivo è stato dato rilievo anche agli aspetti linguistici durante l'adattamento. Nelle attività elaborate sono inseriti elementi linguistici trasversali alla competenza di tutti gli studenti e studentesse. Alla base c'è la convinzione che una maggiore competenza linguistica migliori l'adattamento dell'individuo. Il ragionamento è rilevante in un contesto come quello italiano, in cui è probabile che la comunità – nonostante la sua composizione multiculturale – non abbia alte competenze nella lingua inglese, ormai lingua franca. Questo aspetto influenza l'isolamento di alcuni gruppi etnici come quello cinese o africano, come si vedrà successivamente.

2.3.4.3 Forza esercitata dal gruppo etnico nell'ambiente ospitante

La solidità e il peso (in termini quantitativi) di un gruppo etnico determina il suo *status* e influisce sull'accoglienza della società ospitante e sulla pressione alla conformità. Essa dipende da diversi fattori. Il primo è il prestigio etnico, ovvero la posizione sociale del gruppo rispetto agli altri presenti nella società. Un alto prestigio facilita l'accettazione e riduce la pressione di conformità (Leslie, 1992). Un basso prestigio invece può alimentare pregiudizi e stereotipi (Amir, 1969). La forza del gruppo si ripercuote anche nella comunicazione e nella ricettività della società ospitante. È bene dire che, nonostante un alto prestigio del gruppo, non si può evitare del tutto la conformità all'ambiente di arrivo poiché necessaria per l'interazione.

Un secondo fattore di forza è rappresentato dalla completezza istituzionale, il grado di organizzazione e integrazione di una comunità etnica nel sistema economico, politico e socioculturale di riferimento (Breton, 1964, 1991). Essa si traduce nella

presenza di associazioni, spazi e servizi per i gruppi etnici nell'ambiente ospitante. È un'idea strettamente collegata con l'importanza della lingua del gruppo, in termini di numero di parlanti e del supporto istituzionale che essa riceve (Giles et al., 1977). Ciononostante, un'elevata vitalità linguistica di un gruppo etnico può diventare un ostacolo all'adattamento socioculturale e all'acquisizione della lingua straniera o seconda, riducendo le occasioni di interazione interculturale con la comunità ospitante.

Anche l'identità politica è un elemento che determina la forza di un gruppo etnico ma anche la volontà dei suoi membri di adattarsi alla cultura ospitante (De Vos, 1990a). Tra i vari gruppi etnici presenti in un ambiente possono emergere conflitti a causa di risorse di potere implicite come la '*identity politics*' (Aronowitz, 1991): i membri di un gruppo con uno status alto potrebbero resistere alla parificazione e alle pressioni di conformità per riaffermarlo e, quindi, distinguersi. Al contrario, i membri appartenenti a uno status politico inferiore, rivendicano la propria etnia e fanno pressione per creare una coesione tra i propri membri. A questo punto si potrebbe dire che – secondo questa prospettiva – chi decide di abbandonare l'etnia e di integrarsi nella società ospitante diventa un 'disertore' (De Vos & Suárez-Orozco, 1990a).

L'ambiente, dunque, si intreccia con la comunicazione, sia personale che sociale. All'interno della componente i tre elementi che lo compongono sono interdipendenti e influenzano il percorso di adattamento (figura 8).

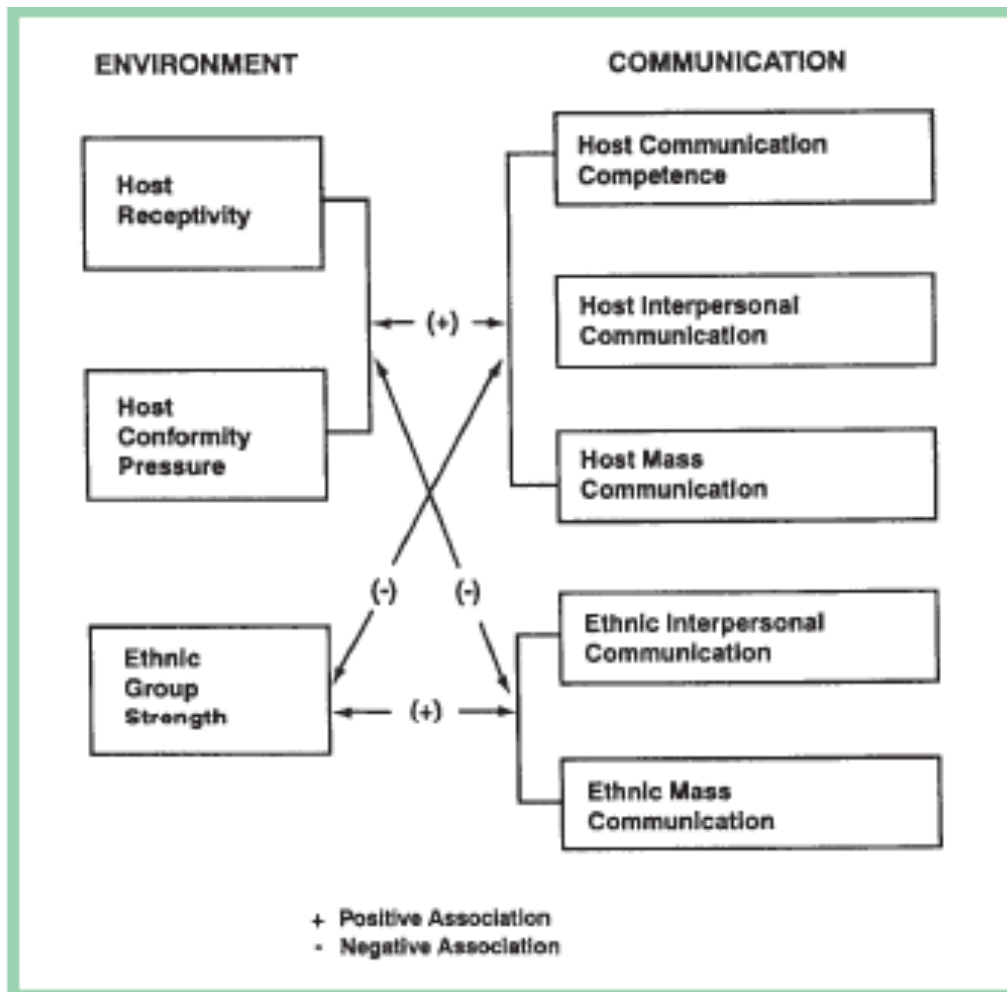


Figura 8. Interrelazioni tra ambiente e costrutti comunicativi (Kim, 2001: 161).

Un ambiente caratterizzato da alta ricettività e bassa pressione alla conformità facilita l'integrazione. Il ruolo del gruppo etnico, invece, è più complesso: può fungere da sostegno ma anche da ostacolo. Alcuni fattori favorevoli all'adattamento cross-culturale dell'individuo sono l'apertura e l'accoglienza della popolazione ospitante nei confronti degli stranieri, quindi un'alta ricettività. Anche un'ideologia pluralista che celebra le differenze e la multiculturalità favorisce il processo di adattamento. Il ruolo del gruppo etnico, come è stato detto in precedenza rappresenta sia un sostegno che un ostacolo. Tuttavia, oltre ai fattori esterni, anche le caratteristiche individuali sono importanti da considerare nel quadro cross-culturale.

2.3.5 Predisposizione dell'individuo

Ogni persona avvia il processo di adattamento con caratteristiche proprie, legate alla sensibilità e al temperamento. Alcuni mostrano determinazione a raggiungere un adattamento di successo e apertura verso nuove esperienze, altri invece provano sentimenti contrastanti nei confronti dell'ambiente ospitante. La predisposizione individuale diventa quindi un indicatore preliminare di ciò che potrebbe accadere nel nuovo contesto. Le condizioni interne che influenzano maggiormente l'adattamento si raggruppano in tre categorie: preparazione al cambiamento, prossimità etnica delle culture di riferimento e caratteristiche della personalità.

2.3.5.1 Preparazione dell'individuo al cambiamento

Essere predisposti al cambiamento è un fattore cruciale per il processo di adattamento cross-culturale. In un ambiente nuovo, ogni individuo presenta un diverso livello di preparazione all'apprendimento e all'inserimento in un nuovo ambiente. La preparazione, che avviene in modo formale e informale, aiuta ad affrontare le sfide che si presentano nell'ambiente ospitante. In questo senso, l'istruzione formale potenzia le capacità cognitive e offre conoscenze preliminari sulla cultura di arrivo. Così facendo, si riduce la vulnerabilità agli stereotipi e si favoriscono aspettative più realistiche della realtà che li aspetta (Krau, 1991). Anche la formazione linguistica e interculturale è rilevante poiché favorisce l'adattamento sia accademico che socioculturale (vedere gli studi di Furnham & Bochner, 1982).

A livello informale incidono le esperienze interculturali passate degli individui, che facilitano l'interazione con i nativi dell'ambiente (Selltiz et al., 1963), così come anche l'esposizione mediatica. Inoltre, le circostanze stesse del trasferimento influiscono sul processo, quando l'adattamento è volontario e premeditato, lo stress della transizione è ridotto (Taft, 1977).

2.3.5.2 Vicinanza delle culture

Per 'vicinanza etnica' si intende qui la prossimità tra i repertori culturali, linguistici, religiosi e nazionali dell'individuo e quelli della società ospite. In Kim

(2001), *ethnicity* comprende «combinations of cultural, racial, linguistic, national, and religious backgrounds, all pertaining to the distinctiveness of a people» (p. 83). In questa prospettiva, la vicinanza etnica è una variabile che, a parità di condizioni, tende a facilitare l'adattamento comunicativo: quanto più i tratti rilevanti sono percepiti come affini, tanto minori risultano le barriere iniziali. Al tempo stesso, questa terminologia rischia di favorire una lettura essenzializzante delle culture, come se i gruppi costituissero unità omogenee e stabili; per evitare tale esito, è opportuno esplicitare che si tratta di indicatori analitici e di somiglianze/differenze percepite, e non di proprietà naturali dei gruppi. Sebbene tale categorizzazione possa risultare utile ai fini dell'organizzazione dei risultati, essa rischia di non sostenere adeguatamente l'obiettivo – centrale nella didattica interculturale – di formare parlanti in grado di riflettere criticamente, negoziare significati, relazionarsi con pratiche diverse dalla propria e co-costruire interazioni efficaci.

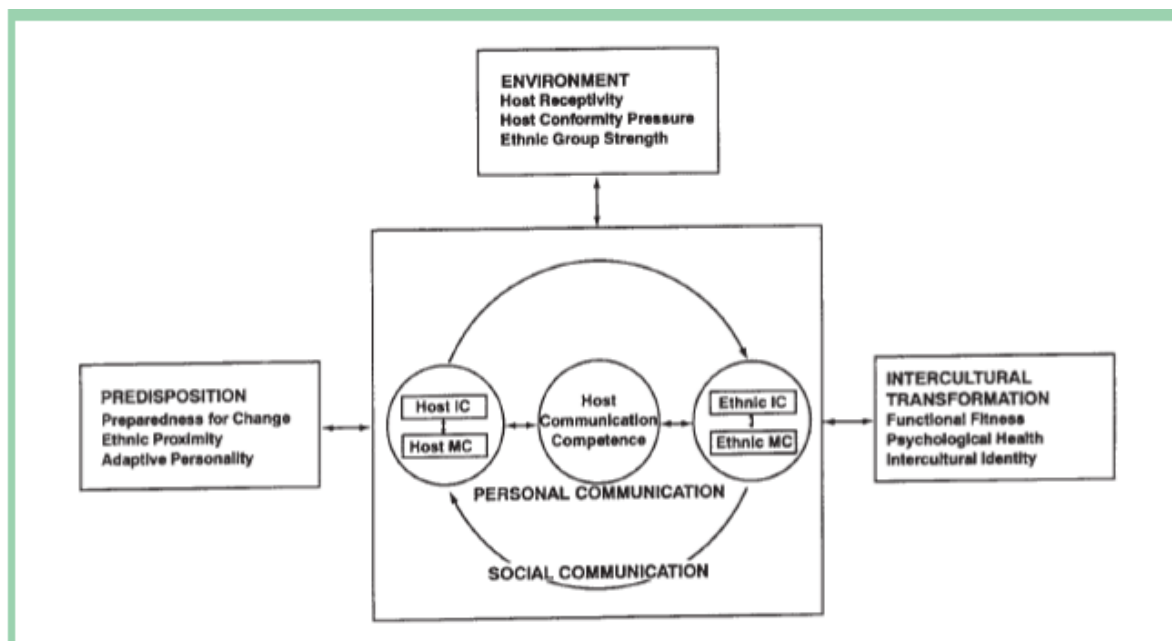
La somiglianza etnica, secondo Kim (2001), riguarda le caratteristiche esterne di una determinata etnia o popolazione. Alcune di queste riguardano fattori fisici o materiali, come i tratti del viso, il colore della pelle o le espressioni linguistiche. Tali marcatori etnici possono influenzare l'atteggiamento dei nativi e dare loro una percezione di estraneità che porta alla creazione di barriere comunicative (Worchel, 1979).

La compatibilità etnica riguarda la somiglianza delle caratteristiche interne – valori culturali, modelli di pensiero e sistemi di comunicazione – tra individui appartenenti a due o più comunità. Anche tali dimensioni, sebbene meno immediatamente visibili, possono generare stress psicologico e pregiudizi (Gumperz, 1978). Ai fini dell'adattamento cross-culturale non è tuttavia necessario che tutti gli aspetti della personalità e dell'appartenenza etnica risultino simili e compatibili; è piuttosto cruciale che lo siano quelli rilevanti nel contesto specifico. Si tratta di una posizione forte che, allo stato attuale, non appare pienamente condivisibile. In particolare, il concetto di 'somiglianza etnica' risulta difficilmente applicabile alle realtà urbane multiculturali contemporanee, poiché si fonda su una percezione 'a blocchi' della cultura, unitaria e nazionalista che non contempla, ad esempio, le seconde generazioni, portatrici di tratti eventualmente 'differenti' ma pienamente appartenenti alla comunità italiana. Analogamente, la somiglianza valoriale tra due culture può incidere sui processi di adattamento, ma non ne garantisce un esito necessariamente positivo.

2.3.5.3 Personalità adattiva dell'individuo

La capacità dell'individuo di affrontare e superare le difficoltà dell'adattamento cross-culturale dipende dalla cosiddetta 'personalità adattiva'. Essa comprende le risorse psicologiche che lo aiutano ad affrontare le sfide interculturali. Questa si manifesta attraverso la capacità di stabilire obiettivi e di gestire le difficoltà durante il processo di adattamento, tenendo in considerazione le nuove esigenze ambientali (Stewart & Healy, 1985). Tra i vari tratti distintivi figurano l'apertura, ovvero la disponibilità a interagire con l'ambiente circostante, la forza – la capacità di resistere e di affrontare le sfide – e la positività, atteggiamenti ottimisti e costruttivi. Anche essere flessibili e tollerare le ambiguità aiuta a facilitare l'adattamento. Queste caratteristiche sono abilità tipiche anche del 'parlante interculturale' e sono prerequisiti per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della propria cultura e quella altrui, in questo caso ospitante. Tali aspetti saranno approfonditi nel capitolo successivo.

Per concludere, si può dire che in questa sezione è stato delineato – componente dopo componente - il modello teorico di Kim sull' adattamento cross-culturale. Esso integra tre dimensioni: le competenze comunicative dell'individuo, le dinamiche ambientali e le caratteristiche individuali, che insieme spiegano il successo o il fallimento del processo (figura 9).



Note: IC = Interpersonal communication; MC = mass communication.

Figura 9. I fattori che influenzano l'Adattamento cross-culturale: un modello strutturale (Kim, 2001: 87).

La combinazione degli elementi favorisce l'adattamento all'interno dell'ambiente ospitante e trasforma l'individuo. La figura mostra come il risultato finale del processo è la trasformazione interculturale, che si manifesta con il miglioramento del benessere psicologico e della capacità funzionale dell'individuo nella nuova cultura, che porta allo sviluppo di un'identità interculturale. Sarebbe da chiedersi se, ad oggi, siano solamente questi i fattori che influenzano l'adattamento cross-culturale o se, negli ultimi vent'anni, si sono modificati.

2.4 La trasformazione interculturale dell'individuo

La trasformazione interculturale è quindi sia il risultato che il processo stesso che accompagna l'individuo durante l'adattamento cross-culturale in un nuovo ambiente straniero e nelle sue nuove culture. La sua durata varia a seconda dell'intensità e alla continuità di legami instaurati con la comunità ospitante. Più le relazioni diventano solide e più cresce la competenza comunicativa, maggiore è il grado di trasformazione interculturale dell'individuo. Si tratta di un processo che, seppur non pianificato, avviene in modo naturale e inevitabile quando si è in contatto con una nuova comunità (Kim,

2001). Di conseguenza, quindi, la trasformazione coincide con lo sviluppo di un'identità interculturale e si colloca lungo un *continuum* che parte da un minimo adattamento a una profonda trasformazione interculturale e personale.

Il cambiamento è inevitabile e dipende in parte dalle motivazioni e dalla predisposizione degli individui. In maniera graduale, si inglobano nuove conoscenze e tradizioni, mentre altre vengono accantonate fino a raggiungere forme di assimilazione. La trasformazione si sviluppa lungo la dinamica di stress-adattamento-crescita. Se il processo si sviluppa in modo positivo, la 'vecchia' identità lascia spazio a una nuova versione di sé, integrata nella comunità (Kim, 1988, 1995b, 1997b).

La fase più critica si presenta all'inizio, quando gli individui non possiedono ancora gli strumenti per affrontare le sfide del nuovo ambiente. Nel processo trasformativo si possono individuare alcuni elementi cardine: l'adeguatezza funzionale, la salute psicologica e la costruzione graduale di un'identità interculturale, oltre i confini di quella originaria. Queste dimensioni aumentano man mano che l'individuo si trasforma nell'ambiente ospitante.

2.4.1 Adeguatezza funzionale nell'ambiente ospitante

Durante l'adattamento gli individui riorganizzano il proprio comportamento, originariamente legato alla cultura di partenza, in rapporto a quello della comunità ospitante. Attraverso le interazioni comunicative e con il tempo si raggiunge progressivamente un livello di adeguatezza funzionale.

Chi riesce ad adattarsi bene alla cultura di arrivo sviluppa anche una solida competenza comunicativa, che gli permette di soddisfare i propri bisogni quotidiani e personali, rafforzare l'autostima (Kim, 2001) e affrontare in modo efficace le sfide ambientali. La sua adeguatezza funzionale si costruisce proporzionalmente alla capacità di comunicare secondo le regole culturali e linguistiche locali. Si basa, dunque, sull'integrazione del sistema personale dell'individuo (Seeman, 1983). Una buona competenza comunicativa permette anche agli individui stranieri di superare le barriere intergruppo (Kim, 1991) che caratterizzano gli incontri tra più culture e di partecipare alla società ospitante con meno distanza psicologica e stereotipi.

In questo senso, l' idoneità funzionale coincide con la corrispondenza tra le capacità interne dell'individuo e le esigenze esterne dell'ambiente (Brody, 1969; French, Rodger & Cobb, 1974) ed è strettamente collegata alla comunicazione sociale dell'ospite. D'altronde, anche la definizione di competenza riguarda la capacità di rispondere in maniera tale da soddisfare e integrare in maniera ottimale le esigenze che richiede l'ambiente (Heath, 1977: 37).

Quando si raggiunge una maggiore congruenza tra i sistemi di significato dell'individuo straniero e della comunità ospitante, la comunicazione diventa più ampia e differenziata ed è simbolo dell'aumento dell' idoneità funzionale di esso. Questo elemento porta a una comunicazione efficace in quanto rende più fluido il flusso di messaggi e rende lo scambio efficiente (Ruesch, 1957/1972). Al contrario, la mancanza di congruenza può portare all'alienazione sociale dell'individuo che decide di non partecipare alle attività comunicative della comunità ospitante (De Vos, 1990b).

Sviluppare una certa adeguatezza funzionale incide anche sugli indici di status socioeconomico di successo, come risultati professionali e accademici. Queste variabili sono correlate anche ad altri elementi dell'adattamento dell'individuo, come il suo coinvolgimento nelle attività sociali e nelle comunicazioni di massa del Paese ospitante (Kim, 1976, 1990; Shah, 1991). In questo senso, si può parlare di '*optimal communication competence*' (Harris, 1979), cioè la capacità massima di comunicare con i nativi e di compiere delle scelte intenzionali, piuttosto che seguire le norme in una data cultura grazie a un buon grado di adeguatezza funzionale.

2.4.2 Salute psicologica dell'individuo

La salute mentale dell'individuo è strettamente connessa all'esperienza sociale e alle abilità comunicative. L'assenza di riscontri dalla comunità o l'impossibilità di dichiarare i propri bisogni primari può generare disturbi mentali, emotivi o fisici.

Lo stato della psiche è legato all'adeguatezza funzionale (Zajonc, 1952). Quando questa aumenta, gli individui stranieri migliorano la loro integrazione psicologica e operano in armonia con le loro abilità cognitive, affettive e operative (Kim, 2001). In caso contrario, possono emergere sentimenti di frustrazione, aggressione e ostilità nei confronti dell'ambiente ospitante. Secondo questa ipotesi – definita '*frustration-*

aggression hypothesis' da Zajonc (Zajonc, 1952) – quando un individuo straniero si blocca durante il conseguimento di un obiettivo, la frustrazione interna si trasforma in aggressività esterna.

Per spiegare il fenomeno, si deve partire dall'idea che il conflitto nasce all'interno dell'individuo tra gli obiettivi che vorrebbe raggiungere nella comunità ospitante e le sue reali possibilità. Tale discrepanza genera un senso di inadeguatezza, immagine negativa di sé, isolamento sociale e insoddisfazione generale della propria vita (Furnham & Bochner, 1986; Ying & Liese, 1991). Si può risolvere con il tempo ma potrebbe anche sfociare in traumi psichici più gravi. Questo è spesso il caso degli immigrati, che subiscono shock a causa di incongruenze con la comunità ospitante. A tal proposito, sono influenti nel processo anche fattori legati alla volontà dell'individuo, ai motivi della migrazione e alla rapidità con cui deve avvenire l'adattamento (David, 1969).

Così come per le teorie precedenti, il periodo iniziale dell'adattamento risulta essere il più critico, sia per gli individui che restano per molto tempo che per chi resta un breve periodo nella nazione ospitante. Una bassa autostima di sé, isolamento e depressione sono sintomi dello shock culturale (§1.2). Il blocco comunicativo che avviene durante la fase iniziale dell'adattamento riflette le difficoltà di interazione con l'ambiente ma anche un disequilibrio presente nella mente degli individui (Taft, 1977). Talvolta, però, lo shock culturale può avere un valore trasformativo, in quanto attiva la capacità di gestire e sopportare la rottura delle simmetrie tra persona e ambiente: attiva quindi la capacità intrinseca all'essere umano dell'auto-organizzazione (Jantsch, 1980).

Negli anni sono stati condotti molti studi (Erikson, 1968, Ruesch, 1957/1972) riguardo la salute mentale degli immigrati, in virtù del lungo periodo di tempo trascorso nella comunità ospitante che ne riceve le conseguenze. Si è scoperto che i disturbi mentali di queste comunità non dipendono da caratteristiche innate bensì da una scarsa (o nulla) corrispondenza tra l'individuo e l'ambiente ospitante. La forte pressione all'assimilazione di nuove culture e la necessità di adattarsi rapidamente per ricominciare una nuova vita portano a situazioni di stress che può sfociare in disturbi come crisi identitarie (Erikson, 1968, 1969) o nevrosi (Ruesch, 1957/1972). Anche per gli individui che soggiornano per un breve periodo la fase iniziale dell'adattamento è particolarmente difficile e può compromettere il benessere psicologico ma l'assimilazione di nuove culture può avvenire in modo graduale, così come l'adattamento.

2.4.3 Identità interculturale dell'individuo

Di pari passo alla trasformazione interculturale, si sviluppa nell'individuo un'identità interculturale. Essa si configura come un processo interpretativo complesso che diviene il collegamento tra una persona e più gruppi culturali. La nuova identità si basa sull'autocoscienza personale. Usando le parole di Adler (1982):

Not on 'belongingness,' which implies either owning or being owned by a single culture, but on a style of self-consciousness that situates oneself neither totally a part of nor totally apart from a given culture.

(Adler, 1982: 391).

Questa identità consente di non sentirsi vincolati a una sola cultura, ma di appartenere parzialmente a più contesti, sviluppando consapevolezza critica e apertura verso le differenze. La visione rimane unidirezionale e ignora le dimensioni di potere che esistono tra il soggetto e la nuova società. Difatti, questo tipo di identità lega l'individuo all'umanità e gli permette di gestire in modo efficace l'interazione dinamica tra la propria cultura d'origine e quella di arrivo dando loro la capacità di sentirsi a proprio agio anche in contesti culturali diversi dal proprio. Si desume che anche in questo caso, si fa riferimento a una sola cultura di arrivo, in ottica culturalista.

L'identità interculturale, quindi, è una 'strada' che gli individui percorrono dentro di loro quando vengono a contatto con una nuova cultura, sia nella propria nazione che in quella ospitante. È un percorso di integrazione psicologica (Waterman, 1992) che non ha più l'obiettivo di sostituire le conoscenze pregresse né le competenze del singolo, bensì di dare un valore aggiunto alla cultura originaria del singolo. Oltre a essere un percorso, l'identità interculturale è da considerare un obiettivo da raggiungere (Grotevant, 1992), grazie alla costruzione tramite le interazioni comunicative. Anche la creazione di una nuova identità non è un processo lineare ma un movimento che oscilla tra miglioramenti e regressioni dovute a stati di stress e pressioni che potrebbero riportare l'individuo al suo stato iniziale monoetnico (De Vos & Suárez-Orozco, 1990a). È dunque un processo attivo e si costruisce sull'apprendimento.

2.4.3.1 Lo sviluppo del pensiero individuale e universale

Durante la formazione dell'identità interculturale emergono processi che orientano l'individuo nel suo percorso. L'individualizzazione, per esempio, fa emergere la necessità della persona di trovare un orientamento tra sé e l'altro. Si parte dall'idea di non essere più vincolato rigidamente da delle categorie convenzionali. Riconoscendo la connessione tra sé e l'umanità, l'individuo si emancipa e sviluppa una definizione chiara sia personale che dell'altro, oltrepassando i limiti imposti dai gruppi sociali. Così facendo, si costruisce un senso di autoconsapevolezza più solido e diventa più sicuro rispetto al proprio ruolo nella realtà di riferimento. Come conseguenza, sviluppa un atteggiamento di reciprocità rispetto agli altri (Adler, 1982).

Si tratta, però, di una visione idealistica che rimane astratta e non collegata alla realtà, in cui il 'potere' risulta concentrato nell'individuo e non vengono considerati i fattori influenti dell'ambiente e della comunità. Tuttavia, grazie a tale visione si abbandonerebbero gli stereotipi sociali e culturali e si considererebbero le persone al di fuori dal contesto in cui vivono come individui unici. Non vengono considerati, però, gli stereotipi che la comunità potrebbe avere nei confronti degli individui.

Per giungere a questa idea è necessario sviluppare un forte senso di benessere e di accettazione di sé, che si riflette nella comunità attraverso comportamenti socialmente costruttivi come, ad esempio, la tolleranza e la cooperazione (Waterman, 1992). Chi raggiunge un buon livello di adeguatezza funzionale e possiede un equilibrio psicologico riesce ad aprirsi mentalmente alle nuove esperienze sociali e a integrarsi (Oddou & Mendenhall, 1984).

In concomitanza all'affermazione del sé individuale, nell'individuo si sviluppa idealmente una mentalità universalistica. Essa si fonda sulla consapevolezza che i valori di una persona o di un popolo siano relativi, mentre la mente umana è universale (Yoshikawa, 1978). Si tratta di una visione che, oltre a semplificare la complessità empirica, può in casi estremi essere strumentalizzata per legittimare comportamenti non compatibili con i diritti fondamentali e con il quadro normativo.

In questa sede si adotta invece una prospettiva interculturale: non si chiede di conformarsi, ma di sviluppare la capacità di comprendere e rispettare i valori altrui, mantenendo un vaglio critico e nel rispetto di diritti e leggi, qualunque ne sia la provenienza, sia dalla società ospite sia dalle comunità di origine. Con il progredire della

trasformazione interculturale, gli individui riescono a comprendere l'unità dell'umanità. Acquisiscono empatia e sensibilità verso gli altri e cercano di trovare sempre un accordo, superando le differenze. Grazie a una mente universale, l'individuo esce dal particolarismo culturale per abbracciare un cerchio più ampio di identificazione. Si passa gradualmente da un punto di vista esclusivo della realtà a una visione d'insieme, inclusiva e che va oltre le apparenze e i pregiudizi.

La mentalità universalistica non si limita alla cultura di origine ma si spinge verso altre realtà, sviluppando capacità di immedesimazione. L'individuo eleva il suo pensiero e non considera i condizionamenti culturali. A lungo andare pratica un «simultaneous exercise of empathy (entering into the other's world) and 'outsidedness.» (Bakhtin, 1990: 11) entrando nel mondo dell'altro e nello stesso tempo lo guarda dalla prospettiva del proprio. Dal punto di vista universalistico deriva la prospettiva della 'terza cultura', ovvero un modo per superare le barriere paradigmatiche tra le varie tradizioni filosofiche (Gudykunst, Wiseman & Hammer, 1977).

Gli individui che sviluppano un'identità interculturale sono più propensi all'empatia e alla capacità di entrare nel mondo dell'altro e di partecipare alla sua visione delle cose con immaginazione (Bennett, 1977). Sono perciò in grado di formulare giudizi di valore evitando di seguire pregiudizi, connettendosi alle persone in base alle condizioni umane fondamentali.

2.4.4 L'importanza di sviluppare una personalità interculturale

La creazione di un'identità interculturale – che combina contemporaneamente individualizzazione e universalizzazione – permette all'individuo di superare le convenzioni culturali e di esprimere creatività e libertà personale. Il processo non è lineare ma caratterizzato da difficoltà e conflitti interiori che, una volta superati, favoriscono un'elevata maturità umana (Heath, 1965, 1977) e un'evoluzione psicologica lontana dalla marginalità iniziale. L'evoluzione è facilitata dalla padronanza di più lingue e culture, che permettono all'individuo di confrontarsi in modo razionale con diversi sistemi culturali e identificarsi con le esperienze altrui.

In questo contesto diventa fondamentale sviluppare una 'personalità interculturale' – in inglese *intercultural personhood*. Essa implica la capacità di

rielaborare le esperienze culturali per creare delle nuove strutture di pensiero (Belay, 1993): ciò permette all'individuo di orientarsi psicologicamente trascendendo i confini etnici e nazionali.

L'individuo interculturale adotta una prospettiva stereoscopica per conciliare elementi contraddittori e trasformarli in parti complementari di un unico insieme. L'identità culturale si integra perciò in un'identità alternativa più ampia rispetto a ciò che si attribuirebbe al singolo individuo. È necessario, dunque, trascendere la propria identità singola e aprirsi a identità culturali multiple, seguendo una concezione di cultura non-essenzialista. A tal proposito, nel capitolo successivo verrà illustrato in che modo l'individuo sviluppa un'identità di 'parlante interculturale' nel confronto con la realtà ospitante e attraverso l'esercizio della propria competenza linguistica.

Nel tempo il modello di Kim (2001) è stato apprezzato ma anche criticato. In particolare, le critiche mettono in evidenza che la spirale della dinamica stress-adattamento-crescita non descrive sempre il percorso reale degli individui. L'esposizione a contesti interculturali può infatti condurre l'adattamento verso due direzioni differenti: verso il potenziamento delle capacità culturali e lo sviluppo dell'identità interculturale oppure può diventare un ostacolo per la crescita interculturale e anche personale (Guerriche & Grimshaw, 2024).

Difatti, capita che per alcuni individui lo stress e la confusione dovuti al confronto tra culture riducono la motivazione all'apprendimento e allo sviluppo della competenza interculturale. In tal caso, gli individui prendono le distanze dalla cultura ospitante e rimangono nel proprio gruppo etnico. Per questo motivo, il modello di Kim potrebbe non essere applicabile a ogni individuo, poiché non in tutti avviene una crescita progressiva, tantomeno dei risultati. Alcuni studi recenti suggeriscono di includere nel modello la possibilità di regressione oltre a quella di crescita (Guerriche & Grimshaw, 2024), ovvero la sensazione di sentirsi in qualche modo minacciati e, di conseguenza, ritirarsi dall'impegno sociale e stereotipi negativi (p. 56). Un'ulteriore critica che può essere rivolta al modello riguarda la concezione essenzializzata di cultura che esso sottende e che non risulta coerente con la configurazione degli ambienti contemporanei. A tale limite si è cercato di ovviare includendo, all'interno della *host communication competence*, lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale, insieme a una maggiore consapevolezza del concetto polidromo di 'cultura' da parte degli individui che si trovano

a vivere in una comunità ospitante. Tali aspetti saranno approfonditi nei capitoli successivi.

Capitolo 3. Educazione linguistica e competenza comunicativa interculturale

Nel terzo capitolo di questo lavoro di tesi si affronterà il tema della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) quale componente centrale dell'assetto teorico della ricerca. Nelle pagine precedenti si è mostrato come il progetto si inserisca in un contesto di *study abroad* (§1), in cui gli studenti internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia costituiscono i principali protagonisti dell'indagine. Lo scenario di riferimento è la città di Perugia, caratterizzata dalla compresenza di molteplici culture che convivono e interagiscono tra loro. Ai fini di un adattamento più efficace al nuovo ambiente ospitante (§2), risulta fondamentale che gli studenti sviluppino una competenza interculturale (CI) tale da consentire loro di comunicare con la comunità locale e di acquisire una maggiore consapevolezza sia della propria cultura sia di quelle altrui. Nei primi due capitoli è stato analizzato quanto avviene nell'ambiente ospitante, dunque, al di fuori della classe; restringendo ora lo sguardo, diventa pertinente interrogarsi su quali competenze possano essere promosse attraverso un apprendimento di tipo situato in contesto universitario. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra in particolare sullo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI), considerata uno strumento rilevante per sostenere il processo di adattamento degli studenti internazionali e per contribuire al loro benessere.

Il modello di riferimento per lo sviluppo della CCI è quello elaborato da Byram (1997, 2021) nell'ambito dell'educazione linguistica, che sarà oggetto di analisi nel capitolo seguente. L'orizzonte formativo che orienta il progetto è la costruzione di 'parlanti interculturali' in grado di orientarsi in modo autonomo ed efficace nella realtà socioculturale italiana, traducendo la competenza acquisita in pratiche di adattamento consapevole. Prima di procedere alla descrizione del modello, si ritiene tuttavia necessario collocarlo all'interno degli sviluppi e delle trasformazioni più recenti dell'educazione linguistica, al fine di chiarirne i presupposti, le linee di continuità e le specificità sul piano teorico-metodologico.

3.1 La didattica delle lingue in prospettiva storica

L'educazione linguistica ha attraversato, nel corso del tempo, significative trasformazioni sia sul piano teorico che metodologico. A partire dagli inizi del XX secolo, il settore della

didattica delle lingue straniere ha visto il susseguirsi di molteplici orientamenti teorici, ciascuno dei quali ha contribuito all'elaborazione di approcci e metodi specifici per l'insegnamento delle lingue. L'evoluzione dei metodi glottodidattici è graduale e riflette i cambiamenti della società, in particolare in seguito ai grandi eventi storici del Novecento, che hanno inciso profondamente sulla concezione stessa del linguaggio come strumento di comunicazione e veicolo culturale.

Già dalla seconda metà del secolo scorso, l'insegnamento delle lingue ha iniziato a rispondere sempre più alle esigenze comunicative e pragmatiche degli apprendenti, superando una visione meramente strutturalista della lingua.

L'approccio che ha dominato per secoli la glottodidattica nasce nell'Ottocento sotto il nome di 'grammaticale-traduttivo'. Si fondava sull'assunto che lo studente fosse una 'tabula rasa' (Balboni, 2002) e prevedeva un apprendimento sistematico delle regole grammaticali, attraverso l'analisi comparativa tra lingua madre e lingua straniera. In questo modello, la cultura trasmessa era quella definita come «*high culture*», ovvero letteratura, arte e opere canoniche (Liddicoat & Scarino, 2013). Alla metà del Novecento, entra in crisi a causa della diffusione del metodo audio-orale.

Difatti, a partire dal 'grammaticale-traduttivo' si sono susseguiti numerosi approcci e metodi didattici. Tra questi è possibile menzionare il *reading method*, l'*Army Specialized Training Program* (ASTP), un programma messo in atto per la prima volta dal governo statunitense durante la Seconda Guerra Mondiale e basato sul metodo audio-orale. Il programma nasce dalla necessità di formare linguisticamente i soldati che sarebbero stati impiegati nelle nazioni occupate.

A metà degli anni Sessanta si verifica una svolta significativa a livello glottodidattico, determinata da importanti cambiamenti sociopolitici in ambito europeo. In particolare, nel 1967 il Consiglio d'Europa promuove il *Progetto Lingue Moderne*, guidato dalla delegazione glottodidattica britannica. La tradizione glottodidattica del Regno Unito, a differenza di quella di altri Paesi europei, si focalizza meno sugli aspetti formali della lingua e più sulle sue funzioni comunicative, adottando una prospettiva pragmatica nell'analisi linguistica (Balboni, 2002).

È in questo contesto che viene introdotto il concetto di 'atto linguistico', inteso come universale linguistico che si manifesta in ogni lingua attraverso forme espressive differenti. Sulla base di questi presupposti teorici nasce l'approccio comunicativo e i

relativi metodi applicativi. Tra questi si annoverano il metodo nozionale-funzionale e il metodo umanistico-affettivo, quest'ultimo ancora oggi utilizzato in diversi contesti educativi. In tale cornice prettamente comunicativa, si inserisce progressivamente anche il concetto di educazione interculturale.

Durante gli anni Ottanta si assiste così a una nuova trasformazione nel panorama della glottodidattica internazionale. Le lingue moderne (o straniere) non sono più concepite unicamente come oggetti di studio, ma come strumenti di comunicazione reale. Con l'aumento della cooperazione tra le nazioni europee, cresce l'esigenza di dotarsi di competenze linguistiche funzionali. Si cerca quindi di sviluppare atti linguistici e norme d'uso utili alla comunicazione di base, tipica di un contesto di lingua seconda (Balboni, 2002). Alcuni esempi emblematici di atti linguistici insegnati in quel periodo sono: salutare, chiedere l'orario, chiedere informazioni, ringraziare. Si tratta di funzioni linguistiche essenzialmente pratiche, necessarie per affrontare situazioni quotidiane, come viaggi o soggiorni brevi all'estero.

Parallelamente, nello stesso periodo si sviluppano nuove politiche linguistiche a livello europeo. Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, a seguito del *Progetto Lingue Moderne* (Consiglio d'Europa, 1971- 1981) emerge il concetto di 'livello soglia' (*threshold level*, van Ek, 1980), che definisce le competenze linguistiche minime necessarie per un uso funzionale della lingua straniera, ovvero viaggiare per i Paesi europei. L'obiettivo era quello di creare un 'passaporto linguistico' che permettesse di sopravvivere all'estero. Tali sviluppi contribuiscono a orientare l'insegnamento delle lingue verso una prospettiva più operativa e centrata sull'azione.

In questo contesto ci si inizia a interrogare sul perché si imparano e si insegnano le lingue moderne (Borghetti, 2018). Questo interrogativo segna l'inizio di una riflessione critica sugli obiettivi reali dell'insegnamento linguistico: una 'svolta culturale' (Byram et al., 2013), che permetterà di aprire il campo glottodidattico all'interculturalità. All'inizio degli anni Novanta si può collocare l'origine del settore interdisciplinare definito come educazione linguistica interculturale (Borghetti, 2018).

Già nel 1980, Michael Byram inserisce le sue riflessioni sulle lingue moderne nel contesto della glottodidattica comunicativa. Analizzando le pratiche didattiche e i modelli applicativi esistenti, rileva una scarsa attenzione per la dimensione interculturale dell'apprendimento. La sociolinguistica si occupa della relazione tra lingua e società,

studiando le variabili sociali che influenzano l'uso linguistico (Chambers, 2003); la pragmatica, invece, indaga ciò che accade intorno all'atto linguistico, concentrandosi sull'uso concreto della lingua in situazioni comunicative specifiche. Elementi come la mimica facciale, i gesti, la prossemica e l'intonazione sono aspetti pragmatici fondamentali, fortemente legati alla cultura e all'identità di una comunità linguistica. Entrambe le dimensioni non prendono in esame la pluralità di culture che coesistono all'interno di una stessa comunità, ciascuna portatrice di propri significati pragmatici e socioculturali. Ne deriva una rappresentazione della realtà che rimane ancorata a una prospettiva essenzialista.

Se da un lato l'approccio comunicativo promuove lo sviluppo della capacità comunicativa degli apprendenti, dall'altro rischia di circoscrivere la comunicazione a contesti funzionali e settoriali, lasciando da parte l'elemento culturale. Come sottolinea Agar (1994) con il concetto di 'linguacultura', la lingua e la cultura sono inscindibili: non è sufficiente inserire elementi culturali nei materiali didattici se questi rimangono superficiali o decorativi. Un'effettiva integrazione degli aspetti interculturali consente invece di inserire la lingua in un contesto autenticamente socioculturale, permettendo agli apprendenti di confrontarsi con un uso reale e situato della lingua. La 'svolta culturale' dell'approccio comunicativo ha avuto un impatto significativo nella glottodidattica occidentale, costituendo la base concettuale per l'introduzione dell'educazione linguistica interculturale (Borghetti, 2019).

Da questo momento, dunque, 'sapere una lingua' non significa più soltanto conoscerne le regole fonetiche, morfologiche o sintattiche, ma essere in grado di utilizzarle in modo adeguato rispetto agli scopi comunicativi, alle situazioni e alle variabili coinvolte in uno specifico evento comunicativo. Così facendo, l'insegnamento delle lingue straniere (*Foreign Language Teaching* – FLT) viene collocato all'interno di un quadro socioculturale più ampio.

Nonostante l'inclusione di elementi legati all'uso concreto e reale della lingua, permane ancora oggi una tendenza alla cristallizzazione della cultura in elementi statici e stereotipati. Nell'insegnamento delle lingue straniere, la cultura – indicata con il termine cultura target (CT) – viene presentata attraverso situazioni tipiche e funzioni comunicative selezionate in base agli argomenti didattici. In tale impostazione, essa assume una funzione essenzialmente utilitaristica: ciò comporta una rappresentazione

stereotipata, aneddotica e spesso frammentaria, che difficilmente rispecchia la realtà. Questa tendenza è tuttora evidente nei manuali utilizzati soprattutto nei contesti di lingua straniera (LS), dove spesso costituisce, insieme al docente, uno dei pochi punti di contatto diretti con la lingua e la cultura target (Bertucci & Rossetti, 2019). L'immagine culturale trasmessa agli studenti dipende quindi da chi veicola la lingua, dalla selezione dei materiali e dalle prospettive del docente, che dovrebbe evitare approcci etnocentrici e culturalisti.

A fronte di tali criticità, già negli anni Ottanta Byram inizia a riflettere – e a far riflettere – sull'importanza di attribuire centralità alla dimensione interculturale nell'insegnamento delle lingue, riconoscendone il potenziale educativo (Byram, 1983). In questa prospettiva, egli ricorre al termine, più ampio, di 'educazione' anziché a quello di 'insegnamento', mettendo così in risalto un vero e proprio cambio di paradigma.

Questo breve excursus tra approcci e metodi succedutisi dalla metà del Novecento a oggi costituisce la base concettuale per l'analisi delle due macro-componenti oggetto del presente lavoro: la competenza comunicativa, già alla base dell'approccio comunicativo, e la competenza comunicativa interculturale. Quest'ultima, in particolare, è oggi riconosciuta come componente essenziale dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, in risposta a una società sempre più caratterizzata da fenomeni quali globalizzazione, mobilità studentesca, migrazioni interne ed esterne e trasferimenti lavorativi.

Tali dinamiche hanno creato nuovi spazi di contatto tra persone appartenenti a gruppi culturali differenti, rendendo visibili e significative tutte le lingue e culture coinvolte (Canagarajah, 2013). Le cosiddette 'zone di contatto', per usare l'espressione di Canagarajah (2013), hanno favorito l'integrazione della dimensione interculturale nei vari ambiti dell'educazione. L'obiettivo ultimo diventa quello di esplorare un mondo percepito come sempre più vasto, articolato e interconnesso (Guilherme, 2012). In questo contesto, risulta imprescindibile sviluppare una consapevolezza interculturale che consenta agli individui di comunicare in modo efficace e responsabile in contesti in cui convivono diversi gruppi culturali.

Il presente capitolo si propone quindi di analizzare il modello teorico ritenuto rilevanti per la presente ricerca, al fine di esplorare come possa contribuire allo sviluppo

di conoscenze, capacità, attitudini e comportamenti funzionali alla comunicazione in una lingua straniera.

3.2 Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale (CCI)

Il paragrafo si propone di analizzare le modalità attraverso cui la Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) si è innestata all'interno dell'approccio comunicativo sviluppatosi a partire dagli anni Sessanta. A tal fine, verranno presentate in sintesi entrambe le nozioni di competenza e ne saranno messe in evidenza affinità e differenze, con l'obiettivo di delineare un quadro complessivo e reciprocamente complementare.

3.2.1 Competenza comunicativa

La dimensione comunicativa dell'apprendimento si trova alla base dell'approccio comunicativo ed è, con il tempo, diventata un obiettivo centrale nell'educazione linguistica e nei vari contesti formativi, in quanto determinano le conoscenze, i comportamenti e le capacità che permettono agli apprendenti di essere globalmente competenti e sensibili in ambienti sia locali che transnazionali (UNESCO, 2006). Considerando la lingua come espressione della cultura umana e come strumento per manifestare la propria visione del mondo e il proprio sistema di valori, l'apprendimento linguistico è riconosciuto come un «elemento cruciale dell'effettiva educazione interculturale» (UNESCO, 2006: 19) ed è per questo che è stato inserito in questa ricerca. D'altra parte, ridurre la lingua a un mero codice di significati letterali, a usi prescrittivi e fissi di strutture grammaticali, o all'apprendimento di pratiche circoscritte a determinati gruppi socioculturali, comporterebbe un'impostazione deterministica che limita fortemente la comprensione del rapporto tra lingua e cultura all'interno della comunicazione.

Il concetto di 'competenza' ha origine nel campo della pedagogia e successivamente è stato adottato nell'ambito dell'apprendimento linguistico, ponendo l'accento non sui contenuti teorici in sé, ma piuttosto sulle capacità e sui comportamenti degli studenti. A partire dagli anni Novanta, tale nozione si arricchisce includendo la combinazione di conoscenze, abilità, attitudini, valori e comportamenti (Council of Europe, 2005; Byram & Guilherme, 2010).

Chomsky (1965) distingue tra competenza, intesa come «conoscenza astratta e idealizzata del proprio linguaggio» (Chesi, 2012), e performance, ossia l'uso effettivo di tale conoscenza nei processi di comprensione e produzione linguistica. Circa dieci anni più tardi, Hymes (1972), criticando la centralità esclusiva della grammatica, introduce la nozione di competenza comunicativa, che include non solo la possibilità e la fattibilità di un enunciato, ma anche la sua appropriatezza rispetto al contesto e la sua effettiva realizzazione nella comunicazione (Hymes, 1972: 281). Sebbene la prospettiva di Hymes sia stata determinante, essa non era originariamente pensata per l'ambito didattico-linguistico. I modelli specifici per l'insegnamento delle lingue sono stati sviluppati nel decennio successivo, nel contesto nordamericano da Canale e Swain (1980; 1983), e in quello europeo da van Ek (1986) tra gli altri.

Il modello elaborato da Canale e Swain pone l'accento su due componenti principali: le conoscenze e le capacità. Esso si articola in quattro componenti: competenza grammaticale, sociolinguistica, strategica e discorsiva. Il modello europeo, elaborato da van Ek e che si ritrova nel concetto di 'livello soglia', amplia ulteriormente la prospettiva di Canale e Swain (1983), introducendo la competenza socioculturale e quella sociale, al fine di includere nello sviluppo linguistico anche aspetti legati alla formazione personale (valori e credenze) e sociale (attitudini e comportamenti) dell'apprendente. In tale visione, l'apprendente è concepito come un individuo completo, e pertanto l'insegnamento della lingua straniera non dovrebbe limitarsi alle sole abilità comunicative. Questa visione della competenza sembra più vicina all'educazione interculturale.

Il modello europeo, il cui capostipite può essere individuato in van Ek (1986), ha influenzato profondamente la redazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) (Council of Europe, 2001). Tuttavia, all'interno dello stesso, la dimensione sociale è confinata a situazioni e contesti determinati, non fornendo una visione olistica dell'interazione reale che avviene nelle classi di lingua e fuori (Leung, 2005). Un altro limite del modello risiede nella sua organizzazione interna: le quattro componenti risultano tra loro poco collegate e scarsamente integrate (Baker, 2015). Nonostante le criticità, il modello ha acquisito un'influenza significativa nelle politiche linguistiche e nei processi di testing e verifica. Le ragioni principali del suo successo risiedono nella chiarezza pedagogica e nella visione dell'insegnamento linguistico come

una pratica professionale, fondata su principi di stabilità, trasparenza e coerenza delle conoscenze (Leung, 2005: 125). È opportuno tuttavia ricordare che, come ogni modello teorico, esso non riesce a rappresentare pienamente la complessità della realtà contemporanea, caratterizzata da mescolanze culturali e contesti di apprendimento sempre più eterogenei e soggettivi.

Tra gli obiettivi attuali della didattica delle lingue, si trova infatti la promozione dello sviluppo di elementi attitudinali che aiutino gli apprendenti a diventare maggiormente consapevoli degli usi sociali e culturali della propria lingua e comunicare efficacemente sia con parlanti nativi che non nativi. In passato, fino alla fine del XX secolo, l'efficacia comunicativa si misurava nella capacità di adattarsi alla situazione e di negoziare il significato (Jenkins, 2006). Oggi, invece, l'efficacia si rispecchia nella capacità di compensare le lacune comunicative che possono emergere a causa di variabili interpretative o di competenze linguistiche non pienamente sviluppate (Canale & Swain, 1980). Non è dunque sufficiente adattarsi alla situazione, ma è necessario comprendere in che modo fronteggiare l'imprevisto. Questo costituisce uno degli obiettivi centrali dell'educazione interculturale, come si vedrà nel paragrafo successivo.

3.2.2 Competenza comunicativa interculturale

Nel corso degli ultimi decenni, l'evoluzione dell'insegnamento delle lingue straniere ha reso evidente che la sola competenza comunicativa, per quanto fondamentale, non risulta più sufficiente per affrontare le sfide poste dalla comunicazione in contesti multiculturali e globalizzati. Se l'obiettivo della glottodidattica era inizialmente centrato sullo sviluppo della capacità di esprimersi correttamente e in modo funzionale in una lingua straniera, oggi si riconosce la necessità di affiancare a tale competenza anche una competenza comunicativa interculturale (da questo momento in poi CCI).

Questa competenza si configura come l'insieme delle risorse cognitive, affettive e comportamentali che permettono agli individui di comunicare efficacemente con interlocutori appartenenti a contesti culturali differenti, interpretandone valori, pratiche, codici comunicativi, aspettative e riferimenti simbolici (Byram, 1997). La comunicazione interculturale implica infatti un processo continuo di negoziazione del significato che

richiede non solo conoscenze linguistiche ma anche la capacità di decentrarsi, di gestire ambiguità, malintesi, e divergenze culturali in modo consapevole e riflessivo.

La CCI differisce dalla Competenza Interculturale (CI), spesso citata nei documenti europei e di ampia diffusione. La CI, nella prospettiva più recente, si intende come un insieme di dimensioni (tra cui quella cognitiva, affettiva e sociale) che influenzano positivamente gli scambi comunicativi tra persone appartenenti a diverse culture (Profilo della Lingua Italiana, 2010). Si tratta, dunque, di una competenza che permette all'individuo di mettere a confronto la propria cultura con le altre presenti in un determinato contesto. La definizione non presenta alcuna specificità; si evince, dunque, che la CI si acquisisce tanto in un contesto di lingua materna (L1) quanto in un possibile contesto di lingua seconda (L2). La CCI, invece si sviluppa in un contesto L2 e si integra nella competenza comunicativa durante l'apprendimento della nuova lingua.

Il concetto di 'competenza comunicativa interculturale' trova la sua sistematizzazione teorica più nota nei lavori di Michael Byram a partire dal 1997. L'autore analizza queste caratteristiche e riporta alcune proposte su come insegnare e valutare la CCI, prendendo come punto di riferimento il lavoro di van Ek (1986). Elaborato come risposta critica ai limiti dell'approccio comunicativo tradizionale, il modello di Byram si propone di integrare esplicitamente la dimensione culturale e quella interculturale all'interno dell'insegnamento delle lingue straniere, superando la visione funzionale e settoriale della comunicazione.

Uno degli aspetti più rilevanti riguarda il riconoscimento dell'«l'insolubile legame tra l'apprendimento della lingua e l'apprendimento della cultura» (Young et al., 2009: 152). Byram spiega che l'insegnamento e l'apprendimento linguistico sono efficienti durante lo scambio di informazioni (1997). Infatti, all'interno del suo modello, alle prime concezioni di competenza comunicativa si amalgamano le nozioni di linguistica, sociolinguistica e competenza discorsiva (Baker, 2015b). La conoscenza e competenza linguistica dovrebbero quindi essere complementati con altri fattori relativi all'attitudine e alle abilità dell'apprendente come, ad esempio, l'intenzione e l'inclinazione alla scoperta e l'accettazione del diverso.

Byram (1997: 48-53) propone una configurazione articolata in cinque dimensioni, frequentemente indicate con il termine *savoirs*, che sono state assunte come riferimento e risultano riconoscibili anche in altri modelli teorici.

- Attitudine (*savoir être*): curiosità e apertura mentale, prontezza alla sospensione di giudizio sulle altre culture e sulla propria.
- Conoscenza (*savoirs*): conoscenza dei gruppi sociali e dei loro usi e costumi nella propria nazione e in quella dell'interlocutore; conoscenza generica dei processi di interazione sociale e individuale dei vari gruppi sociali.
- Abilità di interpretare e confrontare (*savoir comprendre*): abilità di interpretare un documento o un evento proveniente da un'altra cultura, di spiegarlo e compararlo con documenti della propria cultura.
- Abilità di scoperta e interazione (*savoir apprendre/faire*): abilità di acquisire nuove conoscenze riguardo una cultura e riguardo pratiche culturali; abilità di manovrare conoscenze, attitudini e abilità in una situazione di comunicazione e interazione in tempo reale.
- Consapevolezza critica culturale/educazione politica (*savoir s'engager*): abilità di valutare con occhio critico e sulla base di criteri espliciti le prospettive, le pratiche e i prodotti della propria e altrui cultura e nazione.

Byram (1997) introduce la prospettiva interculturale tramite il quinto sapere, ovvero la consapevolezza critica culturale. Ciò ha segnato un cambiamento radicale negli intenti dell'educazione linguistica: non si tratta più solo di raggiungere un livello elevato di fluenza, bensì di diventare 'parlante interculturale' e, dunque, mediatori tra culture (Byram et al., 2002: 5). L'obiettivo di promuovere questa nuova forma di 'identità' si colloca in continuità con i mutamenti sociali e politici a cavallo tra i due secoli, ancora pienamente attuali, e rappresenta un traguardo a cui tutti gli individui dovrebbero tendere per poter vivere in modo armonico all'interno di una società multiforme quale quella contemporanea. Il termine 'parlante interculturale' è stato introdotto per la prima volta da Byram e Zarate (1994, 1997) con l'intento di descrivere l'individuo capace di: «Engage with/address the complexity and multiple identities of individuals and avoid the stereotyping that accompanies the perception of such only through a single identity.» (Byram et al., 2002: 9).

La dimensione del *savoir s'engager* rappresenta la dimensione politica e critica dell'insegnamento linguistico e si fonda sull'idea che l'apprendente dovrebbe essere in

grado di formarsi un punto di vista razionale, riflessivo e criticamente consapevole. Tale consapevolezza si esercita in una duplice direzione: da un lato è rivolta all'altro – l'interlocutore, il sistema culturale altrui – e, dall'altro, è orientata verso sé stessi. Entrambe le dimensioni risultano osservabili anche nel contesto del progetto. In particolare, la consapevolezza dell'altro assume rilievo sia all'interno del gruppo classe multiculturale che al di fuori di esso, nella più ampia realtà sociale. L'obiettivo è quello di sviluppare la capacità di valutare con criteri espliciti i prodotti, le pratiche e le prospettive culturali propri e altrui (Byram, 1997), evitando approcci riduttivi o stereotipanti. La mediazione culturale, quindi, non è un processo passivo di adattamento ma una pratica attiva e riflessiva, fondata sulla negoziazione e sull'auto-osservazione critica.

L'importanza della CCI è stata riconosciuta anche dal Consiglio d'Europa, che ne ha integrato i principi nei documenti di riferimento per la didattica delle lingue, tra cui il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002) e il successivo *Companion Volume* (2020). In tali documenti, la CCI è esplicitamente riconosciuta come un obiettivo educativo prioritario, sia nella formazione linguistica che nella cittadinanza attiva. È fondamentale sottolineare che la CCI non è da intendersi come un'abilità statica o universale, ma come un insieme di pratiche 'situated' (Canagarajah, 2013), ovvero processi dinamici e contestuali che si sviluppano attraverso l'esperienza e la riflessione.

Numerosi studiosi hanno contribuito all'ampliamento del modello di Byram, integrando nuove prospettive. Fantini (2009, 2012), ad esempio, evidenzia l'importanza di considerare anche le emozioni e i processi di identificazione culturale come parte della competenza interculturale. Altri modelli, come quello di Deardorff (2006), pongono l'accento sull'importanza di indicatori di efficacia comunicativa osservabili, proponendo un approccio più empirico e valutativo alla competenza. Per questa ricerca si prende come riferimento il lavoro di Michael Byram (1997, 2021) in quanto ritenuto il più influente in educazione linguistica ma anche adatto per raggiungere gli obiettivi del progetto di ricerca.

3.3 Il modello di Byram

In questo paragrafo si analizzerà nel dettaglio il modello preso come riferimento per il lavoro di tesi. La suddivisione in sottoparagrafi permetterà di analizzare passo per passo tutte le componenti e osservare in che modo si intersecano tra loro.

Come già anticipato in §3.2.2, nel 1997 Byram delinea un modello che include cinque fattori, corrispondenti ad altrettanti *savoirs*: sapere, saper comprendere, saper essere, saper apprendere/fare e saper impegnarsi (Byram 1997). Graficamente inserisce le componenti della competenza all'interno di un diagramma (figura 10), in cui si possano visualizzare le loro collocazioni e relazioni.

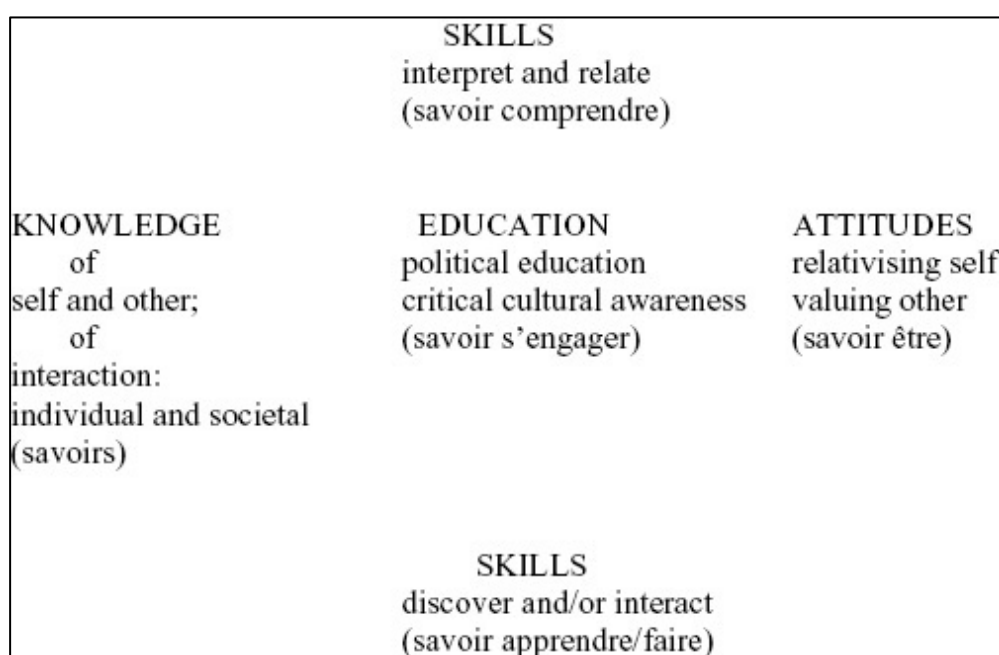


Figura 10. Dimensioni della competenza (comunicativa) interculturale (Byram, 1997: 34).

Si tratta del risultato di un processo teorico che affonda le radici nei lavori precedenti di Byram e Zarate (1994), successivamente ripresi anche nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002). In particolare, i primi quattro saperi (*savoir*, *savoir comprendre*, *savoir être*, *savoir apprendre/faire*) erano già stati concettualizzati in passato da diversi autori. Nella pubblicazione del 1997, Byram ne introduce una quinta componente, '*savoir s'engager*', che integra nel modello la dimensione dell'educazione politica e della consapevolezza critica culturale, intesa come elemento strutturale dell'educazione linguistica (Byram, 1997).

Il modello incorpora tre ambiti di competenza fondamentali: le componenti affettive (attitudini), le componenti comportamentali (abilità) e le componenti cognitive, conoscenze e consapevolezza. Questa struttura tripartita si è rivelata particolarmente produttiva per descrivere le competenze necessarie alla comunicazione interculturale, poiché riconosce che tale comunicazione non si fonda soltanto su fattori cognitivi o linguistici, ma include dimensioni emotive e relazionali. La stessa struttura è tipica anche di altri modelli che però provengono da altri settori di ricerca, come ad esempio quello della psicologia cross-culturale.

Il suo valore risiede nell'articolazione sistemica e nella sua completezza: esso non si limita a elencare conoscenze e abilità necessarie per l'interazione interculturale, ma ne esplicita i prerequisiti affettivi e attitudinali (come l'atteggiamento del discente) e introduce un elemento di riflessione politica che trova espressione nel *savoir s'engager*, ovvero nella capacità dell'individuo di (re)agire criticamente nel contesto sociale e culturale (Spinelli, 2006).

Particolarmente significativa è la collocazione grafica centrale del *savoir s'engager*, a indicare la sua funzione di nucleo etico-educativo dell'intera struttura (Byram, 1997: 113). Secondo Byram, infatti, uno degli obiettivi fondamentali dell'insegnamento delle lingue straniere dovrebbe essere proprio lo sviluppo della consapevolezza critica culturale. Con questa definizione, l'autore riconosce esplicitamente che l'educazione linguistica ha – o dovrebbe avere – una dimensione politica, e che la didattica delle lingue straniere può e deve contribuire alla formazione di cittadini consapevoli. La comparazione tra culture, la capacità di esplicitare l'implicito e la trasformazione del non consapevole in coscienza critica sono processi fondamentali per lo sviluppo di tale competenza. Il *savoir s'engager* assume pertanto un ruolo centrale anche in ottica di apprendimento esperienziale, promuovendo relazioni interpersonali fondate su una comprensione critica, che comprende sia il rifiuto che il negoziato delle differenze.

Nel 2021, Byram ha pubblicato una seconda edizione del suo lavoro – *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* - contenente approfondimenti concettuali e chiarimenti teorici sulle componenti già delineate, con particolare attenzione alla nozione di competenza critica culturale. Questo aggiornamento risponde a una serie

di critiche e osservazioni che erano emerse nel corso degli anni, nonché alla necessità di dialogare con nuove teorie e pratiche sviluppatasi nel campo dell'interculturalità.

In particolare, alcune critiche mosse al modello iniziale riguardavano il concetto di cultura proposto, molto influenzato dalla cultura nazionale, seguendo una prospettiva essenzialista. Secondo Risager (2004: 160), Byram riconosce l'importanza della cultura, ma non ne fornisce una definizione teorica esaustiva. Un'altra criticità sottolineata da Baker (2009) non riguarda direttamente il modello ma la sua applicazione e l'analisi dei suoi effetti al di fuori del contesto scolastico, che risultano ancora limitate. Anche Baker (2009) critica al modello del 1997 la forte enfasi posta su una concezione nazionale della cultura, che emerge esplicitamente nella lista delle conoscenze da acquisire, riportata da Byram:

a) historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor's countries.

b) the means of achieving contact with interlocutors from another country (...).

c) the types of cause and process of misunderstanding between interlocutors of diverse cultural origins.

d) the national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of other countries. e) the national memory of one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own country.

f) the national definitions of geographical space in one's own country, and how these are perceived from the perspective of other countries.

g) the national definitions of geographical space in one's own country, and how these are perceived from the perspective of other

countries.

h) the processes and institutions of socialisation in one's own and one's interlocutor country.

i) social distinctions and their principal markers, in one's own country and one's interlocutors (...).

j) institutions, and perceptions of them, which impinge on daily life within one's own and one's interlocutor's country and which conduct and influence relationships between them (...).

k) the process of social interaction in one's interlocutor's country.

(Byram, 1997: 59 ff.)

Questa lista riflette una visione che, seppur contestualizzabile storicamente, risulta oggi limitante. Come nota Risager (2007: 124), tale scelta può essere interpretata come una strategia didattica consapevole: da un lato, essa semplifica la complessità del concetto di parlante interculturale per facilitarne l'insegnamento nelle prime fasi dell'apprendimento; dall'altro, risponde alla tradizione glottodidattica dominante che tende ad associare lingua, cultura e identità nazionale. Anche Kramsch (1993, 2014) sottolinea come il contesto europeo in cui il modello è stato sviluppato – caratterizzato da una forte componente statale e identitaria – abbia inevitabilmente influenzato la struttura stessa della proposta teorica.

Di fatto, questa prospettiva non tiene pienamente conto della pluralità identitaria degli individui. Come affermato da Zhu (2014), ridurre l'identità a una sola appartenenza nazionale significa ignorare le molteplici appartenenze sociali, professionali, etniche, generazionali e di genere che coesistono in ogni persona. Le psicologie sociali e le dinamiche identitarie nella relazione con la cultura sono ancora poco esplorate anche nei modelli teorici più recenti (Byram, 2012) e questo atteggiamento porta a una percezione separata della lingua e della cultura, come se si trattasse di entità distinte e non di dimensioni intrinsecamente connesse.

Una visione del genere, ristretta, rischia di indebolire il potenziale trasformativo del modello: se non si considera la natura fluida, plurale e negoziata della cultura, il rischio è quello di proporre obiettivi educativi troppo astratti o normativi, che non riflettono la complessità dei contesti contemporanei. Così come il modello elaborato da Kim (2001), anche la prima formulazione del modello di Byram, dunque, presenta una concezione della cultura tendenzialmente statica, poco sensibile al cambiamento e alla varietà. Ciò è riconducibile al contesto storico in cui entrambi sono stati elaborati, ossia la fase di transizione sociopolitica ed economica a cavallo tra XX e XXI secolo. Al fine di mantenerne l'attualità, a distanza di ventiquattro anni Byram ha rivisto il proprio impianto teorico, adottando una prospettiva non essenzialista della cultura. Dopo aver predisposto nel 2012 una serie di commenti critici a scopo accademico, con l'intento di stimolare una riflessione sull'applicabilità del modello, pubblica nel 2021 una versione rielaborata, che in questo lavoro viene assunta come riferimento in quanto considerata più completa e ricca di spunti.

3.3.1 Le finalità

Stabilire una definizione univoca delle finalità della CCI è complesso. Come sottolinea Baiutti (2014), essa rappresenta una competenza in costante evoluzione, un '*work in progress*' soggetto a variabili individuali (intrinseche) e contestuali (estrinseche). Nonostante ciò, è possibile affermare che l'obiettivo generale sia quello di formare parlanti interculturali, in grado di relativizzare la propria cultura e interagire efficacemente in contesti culturali diversificati, senza tuttavia rinunciare alla propria identità.

Il modello di Byram (1997, 2021) rifiuta l'assunto implicito ancora radicato in molte pratiche didattiche secondo cui il fine ultimo dell'apprendimento linguistico sia l'emulazione del parlante nativo. Come osserva Risager (2007), la figura del parlante nativo rappresenta un ideale irraggiungibile e culturalmente statico, mentre il parlante interculturale sposta l'attenzione su un apprendente attivo, critico e negoziale, in grado di utilizzare la lingua straniera in maniera contestualizzata e culturalmente competente. Difatti la sua definizione «prescrive ciò che un apprendente ha bisogno di raggiungere, considerando la sua esperienza personale di interazione con persone di un'altra cultura, utilizzando una lingua straniera» (Byram, 1997: 70). L'obiettivo più realistico e

culturalmente sensibile nel mondo contemporaneo, dunque, è quello di formare individui capaci di mediare, negoziare significati e comprendere prospettive alternative.

Il parlante interculturale, in questa prospettiva, è un soggetto consapevole della pluralità culturale, capace di gestire la diversità con flessibilità e spirito critico, nonché di riconoscere e valorizzare somiglianze e differenze nei sistemi di valori, pratiche sociali e codici linguistici. A tal proposito, Byram distingue tra due profili di apprendenti: il ‘turista’ e il ‘soggiornante’ (*sojourner*). Questa distinzione si basa sia su fattori esterni come la durata e natura dell’esperienza, che su fattori interni, ovvero l’atteggiamento, l’apertura e la motivazione dell’individuo. Se nel XX secolo la figura del turista risultava predominante, nel XXI secolo, in seguito ai mutamenti geopolitici (come il crollo dell’URSS e l’entrata sulla scena mondiale della Cina) e alla crescente mobilità interna ed esterna in Europa, si è assistito a una normalizzazione della figura del *sojourner*, particolarmente tra i giovani migranti, lavoratori, studenti e professionisti in mobilità. Byram (2021) sottolinea come siano i *sojourner*, più dei turisti, a mettere in discussione l’assetto simbolico e valoriale delle società ospitanti, generando trasformazioni identitarie sia individuali che collettive. Attraverso l’esperienza interculturale prolungata, confrontano e mettono in relazione sistemi culturali differenti, con esiti che possono essere tanto sfidanti quanto trasformativi. In tal senso, afferma:

Where the tourist remains essentially unchanged, the sojourner has the opportunity to learn and be educated, acquiring the capacity to critique and improve their own and others’ conditions, actions which are ‘political’, [...].

(Byram, 2021: 18)

Tuttavia, il modello non è esclusivamente rivolto ai *sojourner*: tutti gli apprendenti di una lingua straniera possono e devono sviluppare una competenza interculturale, indipendentemente dalla possibilità di vivere esperienze immersive. Lo sviluppo di tale competenza è anche il modo per evitare l’insidia del cosiddetto ‘*fluent fool*’ (Bennett, 1993), ovvero coloro che parlano fluentemente una lingua straniera ma ne ignorano la sua dimensione culturale e simbolica. In contesti LS, dove il docente e il manuale sono spesso le uniche fonti di input culturale, questa disconnessione è particolarmente rischiosa.

3.3.2 Le componenti

Nel modello elaborato da Byram (1997, 2021) ai cinque elementi chiave, denominati *savoirs* (saperi), si affiancano ulteriori elementi contestuali che lo rendono applicabile a situazioni didattiche reali: la classe, la comunità e lo spazio urbano in cui l'apprendimento ha luogo. La novità fondamentale introdotta da Byram nel 1997 non risiede tanto nell'identificazione dei *savoirs* – già esistenti in letteratura e teorizzati parzialmente in precedenza – quanto nel collegamento organico tra essi e nell'orientamento verso un obiettivo comune: lo sviluppo del *savoir s'engager*, ossia della consapevolezza critica culturale (CCC), al centro del modello. Sebbene il modello non espliciti relazioni gerarchiche tra le componenti, il posizionamento simbolico del *savoir s'engager* ne sottolinea la centralità educativa e ne evidenzia il valore come motore dell'intera struttura.

I paragrafi successivi (da §3.3.2.1 a §3.3.2.5) sono dedicati all'analisi dettagliata di ciascuna componente, con l'obiettivo di giustificare le scelte didattiche e metodologiche alla base della progettazione delle attività mirate allo sviluppo della CCC, in riferimento agli studenti internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia. Tali attività si fondano sull'idea che tutti i *savoirs* possano essere appresi e interiorizzati attraverso processi di esperienza e riflessione critica. Da un lato, ciò permette al docente di lingua di pianificare in modo sistematico gli obiettivi educativi relativi alla dimensione interculturale, dall'altro ne limita parzialmente l'efficacia. Numerose ricerche (Byram, 2009; Baker, 2015) hanno evidenziato l'assenza di evidenze empiriche solide circa l'effettivo sviluppo e utilizzo delle competenze previste dal modello. Proprio per questa ragione, esso è stato talvolta accostato ad altri modelli teorici di tipo astratto che, pur fornendo una struttura concettuale solida, non presentano dati osservabili a sostegno della loro validità operativa. È evidente che ogni modello teorico presenti alcune criticità che emergono in modo diverso a seconda del contesto di applicazione. Nel caso della presente ricerca, il modello di Byram è stato assunto come riferimento poiché, collocato in un quadro educativo, si dimostra particolarmente efficace nello sviluppo di diverse competenze negli studenti. Tuttavia, esso è stato integrato con il modello di adattamento cross-culturale di Kim (2001), in quanto non risulta del tutto esaustivo rispetto alla dimensione dell'adattabilità nella vita quotidiana.

3.3.2.1 Attitudine (*savoir être*)

La prima componente della CCI delineata da Byram è rappresentata dall'attitudine (in francese *savoir être*) e costituisce la base disposizionale dell'intero modello. Essa concerne in primo luogo l'atteggiamento dell'individuo nei confronti dell'alterità, ovvero verso coloro che vengono percepiti come 'diversi' per via della loro appartenenza a sistemi culturali, valoriali o comportamentali differenti.

Questi atteggiamenti, solitamente latenti o impliciti nelle interazioni intrasociali – cioè all'interno del proprio gruppo culturale di riferimento – tendono a emergere con forza nelle situazioni di contatto interculturale, e si manifestano frequentemente sotto forma di pregiudizi negativi. Tuttavia, un'interazione interculturale efficace e rispettosa richiede lo sviluppo di una disposizione positiva, aperta e tollerante, capace di sospendere temporaneamente il giudizio sui sistemi di significato, i valori e i comportamenti dell'altro e – cosa ancora più complessa – su quelli del proprio gruppo di appartenenza (Byram, 2021: 57).

Secondo Byram, persino pregiudizi positivi possono in certi casi fungere da incentivo alla comprensione. Tuttavia, questi ultimi non garantiscono automaticamente un dialogo autentico e rispettoso, poiché anche idealizzazioni eccessive rischiano di cristallizzare l'altro in un'immagine stereotipata. Per questo motivo, è essenziale coltivare curiosità, apertura mentale e disponibilità al decentramento culturale, ovvero analizzare i propri comportamenti e schemi interpretativi attraverso lo sguardo dell'altro. Tale operazione è alla base del processo di relativizzazione culturale.

Sul piano degli atteggiamenti, il concetto di decentramento, o *decentering*, è stato indicato come un passaggio evolutivo cruciale nello sviluppo della competenza interculturale. Secondo Melde (1987), esso costituisce un presupposto per una comprensione autentica dell'altro, mentre Kohlberg e i suoi colleghi (Kohlberg et al., 1983) lo riconducono a uno stadio avanzato dello sviluppo morale e cognitivo. In casi estremi, il decentramento può produrre quella che Berger e Luckmann (1966: 176) definiscono 'alternanza', ovvero la ricostruzione delle proprie strutture di significato a partire da nuovi punti di vista e da nuove norme culturali interiorizzate. Questo processo di riconfigurazione può spingersi fino a determinare una socializzazione terziaria – così definita da Byram (1989, 2008) e Doyé (1992, 2003) – che si affianca ai processi primari (famiglia) e secondari (scuola) di costruzione identitaria. Il concetto si

avvicina a quanto Thayer (1965) definisce ‘deculturazione’. In questo caso, tuttavia, si fa riferimento a una terza forma di socializzazione che non si sostituisce alle precedenti, ma si costruisce a partire da esse, integrandone e rielaborandone gli apprendimenti.

Pur trattandosi di una dimensione trasversale, è importante considerare il *savoir être* anche in chiave operativa, come un obiettivo educativo. In questo senso, Byram chiarisce che il termine ‘obiettivo’ non deve essere inteso esclusivamente in senso comportamentista – ossia come esito osservabile e misurabile – ma piuttosto in modo più astratto e ampio, includendo la sfera disposizionale e riflessiva dell’apprendente (Byram, 2021).

Alcuni indicatori concreti dell’atteggiamento interculturale positivo sono, ad esempio: la disponibilità a instaurare relazioni autentiche ed egualitarie con l’altro evitando atteggiamenti esotizzanti; la propensione a mettere in discussione le proprie abitudini culturali e i propri valori; l’interesse verso prospettive alternative di interpretazione della realtà; e infine, la disponibilità ad affrontare le sfide dell’adattamento e dell’interazione con l’altro, anche in ambienti familiari.

Va sottolineato che la componente attitudinale non agisce in modo isolato, bensì è interdipendente rispetto agli altri saperi del modello. Senza una messa in discussione attiva delle proprie esperienze e senza l’attribuzione di valore all’esperienza dell’altro, l’apprendente rischia di interpretare l’interazione attraverso filtri culturali pregiudiziali. È dunque impossibile scardinare i pregiudizi senza una volontà di apertura e una disposizione al cambiamento personale (Byram et al., 1994). Questo avviene anche tramite la conoscenza della propria e altrui cultura.

3.3.2.2 Conoscenza (*savoirs*)

La seconda componente del modello riguarda le conoscenze dichiarative e procedurali che un individuo porta con sé nel momento in cui si relaziona con un altro soggetto appartenente a una cultura diversa. La definizione fornita da Byram include sia la conoscenza di sé e dell’altro, sia la conoscenza dei processi di interazione, a livello individuale e collettivo (Byram, 2021). Tale componente può essere articolata in due diverse categorie. Da un lato si trova la conoscenza dei gruppi sociali e delle culture

coinvolte, compresa la propria; dall'altro, la conoscenza dei meccanismi interazionali (linguistici, pragmatici e sociali) che regolano la comunicazione.

Nel primo caso, le conoscenze si formano in larga parte attraverso i processi di socializzazione primaria (famiglia) e secondaria (scuola, media, istituzioni), i quali plasmano gradualmente la visione del mondo dell'individuo. Si tratta di un sapere spesso implicito, raramente sottoposto a riflessione critica, che tende a dare per scontate le norme e i valori del proprio gruppo di appartenenza.

Le conoscenze relazionali, che costituiscono la seconda categoria, comprendono la consapevolezza dei processi di interazione interpersonale, dei meccanismi di negoziazione del significato e delle dinamiche sociali tra gruppi. Come sottolineato da Barth (1969), i gruppi sociali si identificano attraverso caratteristiche emblematiche (es. saluti, abbigliamento) e caratteristiche salienti, legate alla costruzione dei confini simbolici, come valori religiosi o narrazioni storiche. A ogni gruppo sociale corrisponde una cultura di riferimento, in ottica non essenzialista (Holliday, 2011). La distanza sociale, politica e geografica tra i gruppi influisce sulla qualità e quantità delle conoscenze reciproche, così come sulle modalità dell'interazione.

La conoscenza relazionale, se ben sviluppata, permette al parlante interculturale di riconoscere i meccanismi che generano stereotipi e pregiudizi e di comprendere come questi influenzino la comunicazione (Byram, 2021). Essa include anche competenze pragmatiche: il saper gestire il turno di parola, l'uso del codice linguistico in contesti formali o informali, le dinamiche di *code-switching* e *translanguaging* – ovvero l'uso fluido, integrato e dinamico di tutte le risorse linguistiche di cui dispone un parlante bilingue o plurilingue durante le pratiche didattiche (Williams, 1996; Baker, 2001), che servono a segnalare appartenenze identitarie e a negoziare la propria posizione nei gruppi sociali. Come sottolineato da Kecskes (2014), la pragmatica interculturale è una componente fondamentale di questa conoscenza, in quanto molti aspetti della comunicazione (intonazione, silenzi, gestualità, registro) sono culturalmente marcati e soggetti a interpretazioni divergenti.

Le conoscenze espresse nel modello non sono tutte a carico dell'insegnamento linguistico formale: si tratta di un sapere transdisciplinare, il cui sviluppo richiede l'apporto congiunto di diversi ambiti educativi. Pertanto, è auspicabile un approccio curricolare integrato, che tenga conto delle dimensioni storiche, sociologiche, politiche e

linguistiche. Byram (2021), difatti, esplicita una lista di contenuti conoscitivi prioritari, che spaziano dai rapporti storici tra Paesi alla percezione reciproca tra culture, dai processi di socializzazione alle istituzioni che regolano la vita quotidiana. Questa concezione distanzia la nuova versione del modello (2021) da quella iniziale (1997) e risulta ancora funzionale nelle fasi iniziali dell'apprendimento, in quanto fornisce riferimenti concreti e condivisibili per l'interazione interculturale.

Come per la precedente componente, neanche la conoscenza, da sola, è sufficiente a garantire un'interazione efficace: essa deve essere integrata da abilità operative e da un'attitudine riflessiva e critica. Il passaggio dalla conoscenza dichiarativa a quella procedurale sarà approfondito nelle sezioni successive, dedicate rispettivamente alla comprensione e al fare (*savoir comprendre* e *savoir faire*).

3.3.2.3 Abilità di interpretare e relazionarsi con culture diverse (*savoir comprendre*)

Nel modello della CCI elaborato da Byram (1997; 2021), un ruolo centrale è occupato dalle abilità procedurali, intese come capacità operative che permettono di agire consapevolmente e con efficacia in contesti culturali eterogenei. Queste abilità, o *skills*, vengono distinte in due categorie principali: da un lato, l'abilità di interpretare e relazionarsi con culture diverse (*savoir comprendre*); dall'altro, l'abilità di scoperta e interazione (*savoir apprendre* e *savoir faire*), che sarà approfondita nella sezione successiva (§3.3.2.4).

L'abilità di interpretare e relazionarsi con culture diverse si attiva ogniqualvolta un individuo si confronta con prodotti culturali – testi, discorsi, documenti – provenienti da contesti valoriali differenti e talvolta anche linguistici. In tali situazioni, il soggetto utilizza le conoscenze (formali e informali) precedentemente acquisite per interpretare simboli, allusioni, connotazioni, cercando di attribuire loro significato in modo consapevole e critico (Byram, 2021).

Tuttavia, il processo interpretativo risulta spesso filtrato da schemi mentali consolidati, fondati su conoscenze implicite o date per scontate. Questa impostazione entra in tensione con le teorie che postulano una sorta di 'dimenticanza' delle conoscenze pregresse da parte dell'individuo nel corso del processo di adattamento, contribuendo piuttosto a metterne in discussione la plausibilità. Tali filtri possono ostacolare la

comprensione piena del testo, soprattutto quando questo riflette prospettive valoriali o ideologiche fortemente ancorate a una cultura d'origine diversa. L'individuo può, infatti, non riconoscere immediatamente le connotazioni etnocentriche implicite in un determinato messaggio, generando così malintesi o fraintendimenti.

Il modello propone dunque un approccio comparativo, secondo cui l'interpretazione di un evento culturale avviene attraverso un processo di confronto tra sistemi di significato: è in questo confronto che emergono aree di similarità (terreno comune), concetti traducibili, ma anche lacune semantiche, contraddizioni e disfunzioni comunicative. L'identificazione e la gestione di tali disfunzioni rappresentano un passaggio cruciale per la riuscita di una comunicazione interculturale.

È importante sottolineare come questa capacità sia strettamente legata alla componente cognitiva dei *savoirs*, ovvero alle conoscenze acquisite (§3.3.2.2): l'interpretazione si costruisce sempre a partire da un patrimonio conoscitivo pregresso, che orienta l'atto di attribuzione del significato. Tale patrimonio, però, non è statico: può essere continuamente rinegoziato attraverso esperienze di contatto e confronto culturale.

Nel quadro del modello di CCI, è possibile individuare due obiettivi principali riguardanti l'abilità di interpretazione e di relazionarsi con culture diverse. Il primo riguarda l'individuare e spiegare prospettive etnocentriche presenti in eventi, testi o interazioni, analizzandone le radici culturali e le implicazioni comunicative. Ciò comporta anche la capacità di identificare aree di incomprensione o disfunzione e di articolarne le cause in relazione a entrambe le culture coinvolte (cfr. Bennett, 1989). Il secondo, invece, riguarda il mediare tra interpretazioni conflittuali di un medesimo fenomeno, facilitando il riconoscimento reciproco delle differenze di prospettiva e promuovendo una visione più equa e bilanciata delle rispettive posizioni culturali. Entrambi gli obiettivi mettono in risalto quanto per diventare un 'parlante interculturale' siano fondamentali le abilità di: riflettere criticamente sulle rappresentazioni culturali, proprie o altrui e di negoziare significati e prospettive in modo consapevole, evitando generalizzazioni e semplificazioni (Byram, 2021).

3.3.2.4 Abilità di scoperta e interazione (*savoir apprendre / savoir faire*)

Le componenti *savoir apprendre* e *savoir faire* rappresentano, rispettivamente, l'abilità di apprendere in autonomia nuove conoscenze relative ad altre culture e la capacità di interagire in modo efficace in situazioni interculturali. Esse sono considerate abilità fondamentali per affrontare con successo contesti comunicativi reali, caratterizzati da incertezza, ambiguità e variabilità culturale (Byram, 2021). Questo tipo di *skill* si combina con alcuni aspetti del modello di adattamento cross-culturale di riferimento (§2), tra cui l'ambiente (§2.3.4) e la comunicazione sociale (§2.3.4).

La capacità di scoperta si attiva in particolare nei momenti in cui l'individuo dispone solo di conoscenze parziali o assenti riguardo la cultura interlocutrice. In queste situazioni, egli deve saper identificare e analizzare elementi significativi – simboli, pratiche, valori, istituzioni – allo scopo di comprenderne il significato nel nuovo contesto. L'apprendimento può avvenire sia in presenza, attraverso il contatto diretto, sia in assenza, attraverso documenti, media o esperienze di seconda mano.

Secondo Byram, tale capacità include sia l'acquisizione di conoscenze strumentali (es. norme comportamentali, istituzioni, sistemi sociali), sia la comprensione interpretativa dei significati, valori e comportamenti (2021: 61). Un esempio emblematico è rappresentato da coloro che, pur non utilizzando la lingua straniera target, sono comunque chiamati a interagire con sistemi culturali diversi, come nel caso delle mobilità transnazionali o delle migrazioni. In questi casi, l'individuo deve saper navigare tra istituzioni, norme e pratiche per accedere e integrarsi nella nuova società. È ciò che Byram definisce la necessità di diventare 'geograficamente mobili' (Byram, 2021).

La capacità di scoperta è fortemente influenzata dalla distanza culturale e linguistica tra le culture coinvolte: maggiore è la distanza percepita, maggiori saranno le difficoltà interpretative. Tuttavia, la diffusione globale di forme culturali transnazionali (pop culture, media di comunicazione) può facilitare il riconoscimento di elementi comuni, pur senza annullare le differenze nei significati attribuiti a tali fenomeni. Il rischio, in questi casi, è quello di sovrastimare la somiglianza culturale, senza considerare le differenze profonde nei valori e nei contesti d'uso.

Dal punto di vista educativo, il *savoir apprendre* implica la capacità di riconoscere e analizzare riferimenti culturali significativi, di acquisire conoscenze su pratiche sociali e istituzionali, di identificare differenze e somiglianze nei processi di

interazione e di rileggere le relazioni passate e contemporanee tra culture, anche coinvolgendo enti pubblici e privati.

Il *savoir faire*, invece, riguarda la capacità di interazione pratica, ovvero l'abilità di combinare conoscenze, attitudini e comportamenti per gestire interazioni interculturali in tempo reale. L'individuo è chiamato a esercitare tolleranza, empatia e flessibilità comunicativa, adattando il proprio stile e i propri codici alle caratteristiche dell'interlocutore e del contesto. In situazioni complesse, può inoltre essere richiesto di mediare tra interlocutori appartenenti a culture differenti, fungendo da ponte tra mondi simbolici potenzialmente incompatibili (Byram, 2021).

È proprio tale funzione di mediazione che distingue il 'parlante interculturale' dal parlante nativo. Quest'ultimo è modellato idealmente sul concetto di competenza linguistica perfetta, mentre il 'parlante interculturale' è un agente negoziale, capace di coniugare appartenenze multiple e di favorire la comprensione reciproca.

3.3.2.5 Consapevolezza critica culturale (*savoir s'engager*)

Al centro del modello della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) proposto da Byram (1997; 2021) si colloca la componente più innovativa e, al contempo, il traguardo finale verso cui tendono tutte le altre: la consapevolezza critica culturale, denominata anche *savoir s'engager*, la capacità di impegnarsi attivamente e consapevolmente nel contesto sociale e culturale in cui si vive o si interagisce. Questo 'quinto sapere', introdotto da Byram e Zarate (1994), rappresenta un'estensione sostanziale dei tradizionali saperi glottodidattici, andando a integrare la dimensione educativa con una chiara valenza etica e politica.

Fin dalla prima formulazione del modello (Byram, 1997), la consapevolezza critica culturale viene definita come: «An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.» (Byram, 1997: 53). In questa definizione, l'accento è posto sulla capacità dell'individuo di valutare in modo critico – e sulla base di criteri espliciti – le prospettive, le pratiche e i prodotti sia della propria cultura che di quelle altrui. Tuttavia, nel corso degli anni, la nozione si è evoluta grazie al confronto con altri approcci teorici e con le trasformazioni sociali e culturali in atto.

Una rilettura significativa del concetto è proposta da Guilherme (2002), che ne amplia i confini, includendo anche una dimensione trasformativa:

A reflective, exploratory, dialogical, and active stance toward cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction, and conflict as well as for consensus, concurrence, and transformation. It is a cognitive and emotional endeavor that aims at individual and collective emancipation, social justice, and political commitment.

(Guilherme, 2002: 219)

Con questa formulazione l'accento si sposta su una postura riflessiva, dialogica e attiva, che considera il sapere culturale come dinamico, potenzialmente conflittuale, ma anche fonte di trasformazione personale e collettiva. La consapevolezza critica non si limita, quindi, alla decodifica delle differenze culturali, ma diventa un processo di rielaborazione valoriale, capace di promuovere giustizia sociale, cittadinanza consapevole e impegno civile, in linea con le trasformazioni europee dell'inizio del XXI secolo. La sua proposta si fonda su una visione post-modernista della cultura, da esplorare attraverso un processo ciclico che comprende: valutazione, negoziazione, esplorazione, riflessione, comparazione e auto-interrogazione. Questo processo è alimentato da componenti cognitive, affettive e pragmatiche. Tale prospettiva sottolinea la necessità di integrare la CCC nei curricula di lingua e cultura straniera, sia per apprendenti sia per docenti. I temi interculturali, spesso marginalizzati nei percorsi scolastici, dovrebbero essere valorizzati al fine di promuovere lo spirito critico e la responsabilità sociale.

In linea con questa evoluzione concettuale, anche Byram (2021) ha aggiornato la propria definizione, attenuando il riferimento ai 'criteri espliciti' e introducendo l'idea di processi sistematici di ragionamento. Il nuovo riferimento è il seguente: «An ability to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries.» (Byram, 2021: 78). Rispetto alla formulazione originaria, il cambiamento lessicale – da *products and practices* a *values* – segnala uno spostamento dall'osservabile al profondo, dal comportamento alle ideologie e ai sistemi di valori che li fondano. La cultura, dunque, non è più concepita come un insieme di elementi esogeni e descrivibili, ma come una struttura profonda che orienta le scelte, i comportamenti e le relazioni.

Secondo Byram, la CCC si articola attorno a tre principali obiettivi didattici e formativi (Byram, 2021: 79): individuare e interpretare valori impliciti ed espliciti presenti in documenti, eventi e pratiche culturali, sia della propria cultura sia di quella altrui; valutare criticamente tali elementi sulla base di un processo ragionato e sistematico, che tenga conto delle implicazioni ideologiche e sociali; interagire e negoziare nei contesti interculturali, adottando una posizione riflessiva e consapevole, capace di riconoscere e, se necessario, gestire i conflitti valoriali.

L'attività valutativa non è mai neutrale: comporta prese di posizione, assunzione di responsabilità, consapevolezza ideologica. Per questo, Byram attribuisce alla consapevolezza critica una funzione educativa e politica in quanto permette all'apprendente di diventare attivamente consapevole, capace di orientare le proprie scelte comunicative e civili alla luce di valori riflettuti e negoziati.

3.4 L'applicazione del modello di Byram in contesto operativo

Il modello della CCI proposto da Byram, considerato di natura descrittiva e orientato alla didattica (Borghetti, 2019), fornisce una descrizione articolata delle sue componenti e si fonda su finalità eminentemente educative. Tali finalità costituiscono parte integrante degli obiettivi didattici che accompagnano la definizione delle singole componenti (Borghetti, 2019). Si tratta pertanto di un modello pensato per l'applicazione in contesti educativi, pur non vincolando l'insegnamento a schemi rigidi. Byram propone criteri generali da adottare nella progettazione curricolare dell'insegnamento linguistico, lasciando tuttavia spazio all'adattamento alle peculiarità di ciascun gruppo classe e contesto educativo, riconoscendo l'impossibilità di applicare formule standardizzate senza modifiche.

La definizione stessa di 'cultura' nel contesto della glottodidattica si presenta sfaccettata e mutevole, variando in base al contesto di riferimento. In ambito educativo è necessario che l'insegnante selezioni una definizione operativa di cultura che sia coerente con gli obiettivi dell'insegnamento della lingua straniera. Tale definizione dovrebbe partire dall'assunto che i membri di un gruppo sociale condividono valori e conoscenze, ovvero significati comuni che riflettono le priorità del gruppo stesso (Byram, 1989). Sebbene questa visione possa apparire statica (per questo motivo il modello è stato

oggetto di critiche), essa rappresenta un punto di partenza imprescindibile per l'analisi della cultura di un gruppo sociale.

Oltre alla conoscenza culturale in senso stretto, il modello evidenzia l'importanza di ulteriori elementi che rendono la cultura una realtà dinamica e interattiva. Tra questi vi sono la comunicazione non verbale, le convenzioni sociali, i tabù culturali, nonché la personalità e l'identità dell'individuo che interagisce (Byram, 2021), visione condivisa anche da Kim (2001). Quando si considera l'interazione sociale, prima ancora di affrontare i sistemi linguistici e culturali, occorre riconoscere l'incontro tra soggettività portatrici di significati e capitali culturali propri (Christensen, 1994). Questo è particolarmente rilevante in una società globalizzata, caratterizzata da pluralità culturale e da una molteplicità di individui e gruppi sociali diversi.

La dimensione identitaria dell'individuo è intrinsecamente legata all'apprendimento e all'insegnamento linguistico, soprattutto nel quadro di un'educazione interculturale (Borghetti, 2019). L'identità è spesso intesa nei termini di appartenenza nazionale o etnica ma può assumere anche sfumature molteplici (Byram et al., 2002). Durante il processo di apprendimento di una lingua straniera o seconda, l'identità si modella in funzione dei contesti e delle esperienze vissute. In una realtà globalizzata, segnata da fenomeni quali la migrazione, l'integrazione economica e la comunicazione istantanea, l'individuo si confronta quotidianamente con una 'super-diversità' (Vertovec, 2007).

Tali considerazioni sono fondamentali per un'applicazione consapevole del modello nei contesti educativi. L'insegnante di lingua dovrebbe tenere conto di questi fattori, al fine di promuovere negli apprendenti una riflessione critica sui propri comportamenti, pensieri e conoscenze, in relazione sia alla propria cultura che a quella altrui. Si tratta di sviluppare la capacità di decentramento, ovvero l'abilità di adottare prospettive alternative, anticipare e risolvere malintesi comunicativi e culturali (Byram, 2021).

Nel modello di Byram, il docente non è semplicemente un trasmettitore di conoscenze ma un educatore che guida maieuticamente l'apprendente nell'emersione delle proprie conoscenze e competenze. Anche l'identità del docente, con i suoi valori, saperi e giudizi morali, entra inevitabilmente in gioco (Byram, 2021). In questo contesto si pone la questione etica relativa al giudizio dei comportamenti culturali altrui. Alcuni

sostengono una posizione di relativismo morale (Williams, 1971), secondo cui non è lecito giudicare ciò che altri pensano o fanno, in quanto ogni cultura è autonoma nel definire le proprie regole. Tuttavia, questa posizione rischia di annullare ogni forma di responsabilità e viene considerata debole da Byram (2021).

Un'alternativa più articolata è rappresentata dal 'pluralismo dei valori' proposto da Isaiah Berlin (2017), che riconosce l'esistenza di valori plurali, incommensurabili, privi di fondamenti universali e in continua evoluzione. Tale prospettiva implica che i docenti dovrebbero accompagnare gli studenti nella comprensione del significato e del valore attribuito ai comportamenti, evitando giudizi semplicistici. L'obiettivo è far comprendere che la diversità non è sinonimo di disumanità o barbarie.

Infine, Byram (2021) sottolinea l'importanza di un approccio interdisciplinare: gli insegnanti di lingua dovrebbero avvalersi della letteratura specialistica e collaborare con colleghi di altre discipline per integrare le dimensioni interculturali nei percorsi formativi.

3.4.1 Il modello completo della CCI

A conclusione del presente capitolo, e dopo aver illustrato in dettaglio le componenti fondamentali del modello per lo sviluppo della CCI e le sue implicazioni a livello pratico, è opportuno delinearne una visione complessiva e sistematica. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, il modello include non solo abilità interculturali, ma anche competenze linguistiche e sociolinguistiche. Si configura pertanto come un modello descrittivo con una forte vocazione didattica che ne garantisce un certo grado di adattabilità ai diversi contesti educativi.

L'acquisizione della competenza interculturale, tuttavia, non risulta sempre agevole nel contesto d'aula. Talvolta, infatti, la classe può non offrire le condizioni ideali per il raggiungimento degli obiettivi necessari allo sviluppo della CCI, pur rappresentando uno spazio in cui gli apprendenti iniziano a maturare l'autonomia nell'apprendimento. Tale autonomia potrà successivamente essere trasferita a contesti reali e contribuire al miglioramento delle competenze interculturali. Questo principio è in linea con l'approccio del *lifelong learning* promosso dall'UNESCO (1996), secondo cui l'apprendimento si configura come un processo continuo che parte dalla relazione del soggetto con la diversità.

Alla luce di tali considerazioni, i luoghi nei quali è possibile acquisire la CCI possono essere raggruppati in tre categorie principali: la classe, l'esperienza pedagogicamente strutturata fuori dalla classe e l'esperienza indipendente (Byram, 2021).

3.4.1.1 La classe

L'aula linguistica rappresenta, per definizione, lo spazio privilegiato per l'acquisizione di conoscenze su altri Paesi e culture. Tuttavia, tale apprendimento è spesso caratterizzato da una relazione minima con la lingua viva e da un'assenza di contesto reale, fatta eccezione per le connessioni che possono essere stabilite attraverso l'analisi sociologica e culturale funzionale all'acquisizione linguistica. A ogni modo, la classe costituisce un ambiente favorevole per sviluppare conoscenze e abilità in modo sistematico e per riflettere criticamente su di esse, sotto la guida di un esperto come, ad esempio, il docente (Byram, 2021).

L'ambiente-classe possiede un doppio potenziale: da un lato consente di instaurare relazioni prospettiche, sviluppare cioè abilità e conoscenze preliminari all'esperienza esterna; dall'altro, permette la promozione di relazioni retrospettive, stimolando la riflessione su quanto vissuto al di fuori dell'aula. Tale riflessione può avvenire anche in maniera simultanea grazie alle connessioni offerte da strumenti digitali, social media e scambi interculturali virtuali. Di conseguenza, la classe non si configura soltanto come luogo di trasmissione, ma anche come spazio di interpretazione critica di documenti ed eventi culturali, offrendo all'apprendente l'opportunità di elaborare significati in modo guidato e consapevole. In un contesto scolastico di L2, tale processo interpretativo si orienta in una duplice direzione: verso la cultura ospitante e verso le culture rappresentate all'interno della classe.

3.4.1.2 L'esperienza pedagogica fuori dalla classe

Questa tipologia di esperienza si fonda su obiettivi formativi espliciti e su una cornice pedagogica definita. Con il termine 'esperienza pedagogica fuori dalla classe' – quindi sul campo – si intendono tutte quelle attività che coinvolgono docenti e studenti in contesti esterni ma pur sempre collegati al curriculum del corso. Tra gli esempi rientrano

visite organizzate, residenze linguistiche e percorsi formativi in mobilità, in cui l'interazione avviene anche tra pari e con parlanti nativi o esperti della cultura target (Byram, 2021).

Tali esperienze permettono lo sviluppo di abilità comunicative in tempo reale, specialmente in situazioni in cui gli studenti devono gestire l'interazione sotto pressione e interpretare elementi di comunicazione non verbale. L'apprendente è chiamato a trasferire le proprie conoscenze in contesti autentici, interpretando e rielaborando dati culturali direttamente dalla realtà vissuta. Va inoltre sottolineato che, grazie alle tecnologie digitali, l'esperienza di studio all'estero può essere realizzata anche in modalità virtuale, rendendola accessibile a un numero maggiore di studenti e adattabile a diversi contesti (Jackson, 2019).

Un vantaggio rilevante di tali esperienze è la possibilità di osservare concretamente lo sviluppo dell'attitudine interculturale (cfr. §3.3.2.1). Difatti, permettono all'apprendente di confrontarsi con fasi differenti dell'adattamento cross-culturale, di interagire con convenzioni inusuali e di maturare interesse verso l'alterità. Tuttavia, affinché queste esperienze generino un apprendimento effettivo, esse devono necessariamente essere accompagnate da momenti di riflessione guidata da parte del docente.

3.4.1.3 L'esperienza indipendente

L'esperienza indipendente rappresenta un elemento centrale nel paradigma dell'apprendimento permanente (UNESCO, 2016). Può verificarsi contemporaneamente o successivamente all'esperienza formativa in aula o sul campo. La sua efficacia dipende dalla capacità dello studente di proseguire autonomamente la riflessione sul proprio sviluppo in termini di abilità, attitudini e conoscenze. In assenza di tale riflessione, l'esposizione alla diversità culturale rischia di rimanere un'esperienza isolata, priva di ricadute significative sul piano formativo. Perché l'esperienza indipendente si traduca in apprendimento autentico, è necessario che l'individuo acquisisca autonomia nella ridefinizione e nell'ampliamento delle proprie competenze (Byram, 2016).

Per concludere, il modello complessivo proposto da Byram, che integra le componenti della CCI e i contesti della sua applicazione, presenta tre caratteristiche

fondamentali. Innanzitutto, propone l'obiettivo (raggiungibile) di divenire 'parlante interculturale', rifiutando il parlante nativo come modello ideale per gli apprendenti di lingua straniera o seconda. Il modello include anche finalità educative, configurandosi come finalizzato all'acquisizione della CCI in contesto scolastico. Infine, considera esplicitamente i luoghi dell'apprendimento e i ruoli di insegnanti e apprendenti (Byram, 2021: 105).

Il modello fornisce una descrizione articolata della CCI e della figura del 'parlante interculturale', rispondendo all'esigenza dell'individuo di interagire con soggetti appartenenti a culture diverse attraverso una lingua straniera. Tuttavia, esso presenta anche alcune criticità, come l'insufficiente considerazione della comunicazione non verbale. Include inoltre scenari comunicativi in cui solo alcune delle competenze previste risultano attivate. Un esempio è rappresentato dalle interazioni mediate dalle telecomunicazioni, o da quelle con individui provenienti dal medesimo contesto di origine, che si svolgono nella lingua nativa dei partecipanti.

È dunque possibile distinguere la competenza interculturale (CI) da quella comunicativa interculturale (CCI). Come rappresentato nella figura 12, la CCI mira a sviluppare negli apprendenti la capacità di interagire con membri di altri gruppi sociali utilizzando una lingua diversa o anche la stessa. La lingua costituisce l'elemento di raccordo tra le diverse componenti del modello, che si integrano per dare forma a una comunicazione caratterizzata da interazione, riflessione e impegno critico nei confronti dell'altro. La conoscenza della cultura associata alla lingua target, la consapevolezza dei valori e delle connotazioni linguistiche, così come la capacità di negoziare significati e modalità comunicative, costituiscono prerequisiti essenziali per una mediazione linguistica e culturale efficace.

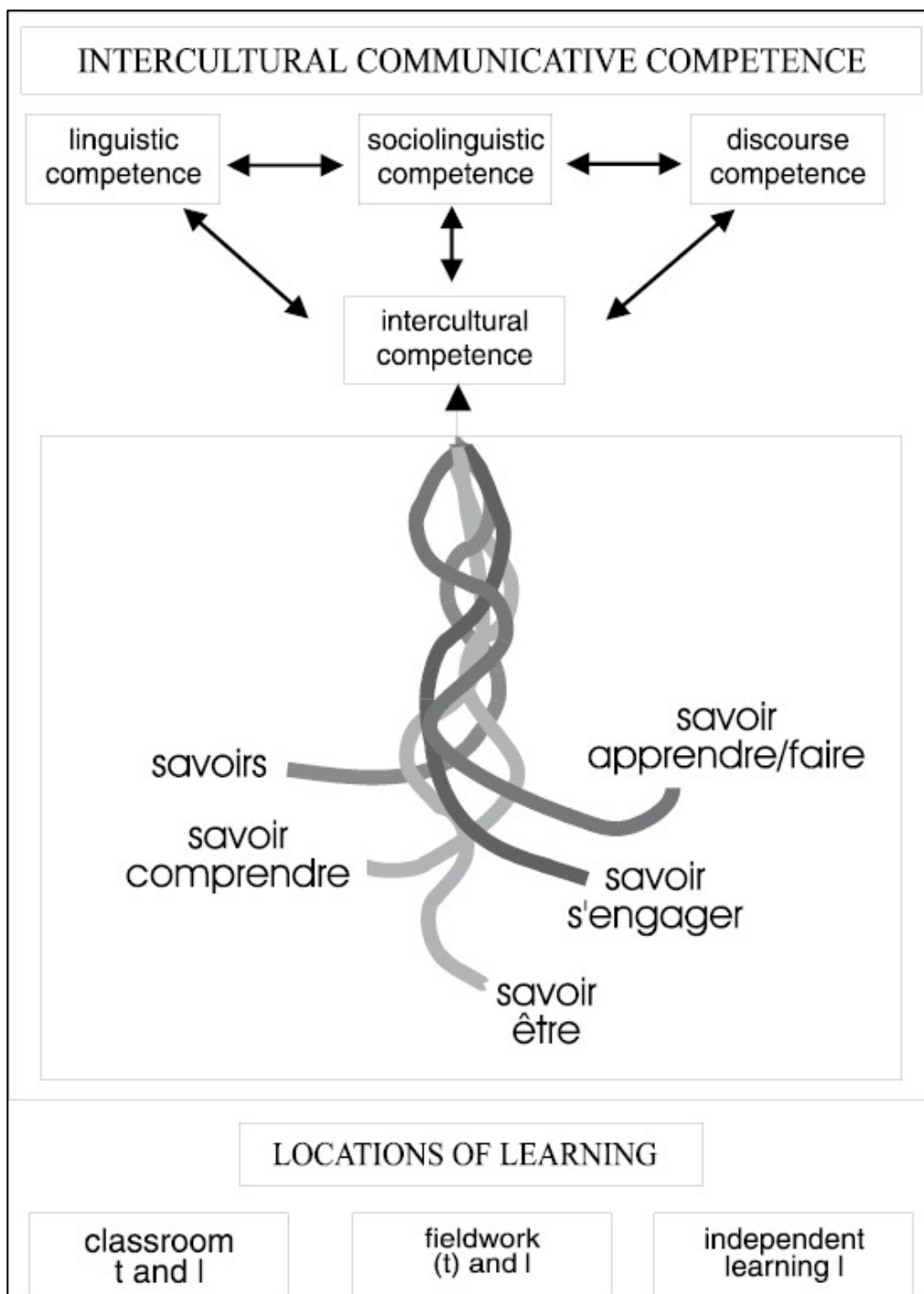


Figura 11. Competenza Comunicativa Interculturale e luoghi di apprendimento (Byram, 2021: 109).

Il parlante interculturale, in quanto mediatore culturale, è in grado di facilitare la comunicazione in contesti pluriculturali, anche in situazioni complesse o di disaccordo (QCER, 2018). Tuttavia, affinché ciò avvenga, è imprescindibile un elevato grado di consapevolezza interculturale.

3.5 L'educazione interculturale nell'insegnamento delle lingue moderne

Nell'ultima sezione del terzo capitolo si intende approfondire il ruolo della cultura nell'insegnamento e apprendimento linguistico, ricostruendo criticamente gli orientamenti teorici che hanno maggiormente influenzato la didattica delle lingue straniere negli ultimi decenni. In particolare, verranno messi a confronto l'approccio culturale di matrice nazionale, storicamente connesso allo sviluppo del metodo comunicativo, e l'emergere di una prospettiva interculturale che problematizza la relazione tra lingua, cultura e apprendimento.

L'analisi dell'approccio comunicativo e del paradigma nazionale che lo sottende (§3.5.1) consentirà di evidenziarne sia i contributi – in termini di centralità attribuita alla competenza comunicativa e socioculturale – sia i limiti, legati a una visione essenzializzata e statica della cultura. Su queste basi, il successivo approfondimento dell'approccio interculturale (§3.5.2) permetterà di delineare una concezione dinamica e relazionale della cultura, nonché di considerare la classe di lingua come spazio di negoziazione di significati e di identità plurime. Tale inquadramento teorico costituisce anche il presupposto per l'analisi delle pratiche e delle convinzioni dei docenti in merito all'educazione linguistica interculturale (§3.5.3) che sono state analizzate anche durante il progetto di ricerca, in un contesto di italiano L2.

3.5.1 Approccio culturale e nazionale nell'insegnamento delle lingue

Uno degli esempi più significativi della globalizzazione nell'ambito dell'insegnamento linguistico è rappresentato dall'approccio comunicativo, definito da Block (2008: 39) come un 'metodo veramente globale', che è stato preso in esame all'inizio del capitolo. La sua ampia diffusione può essere attribuita in parte alle criticità riscontrate nei metodi precedenti (Bax, 2003), in parte all'utilità ed efficacia della sua applicazione alla realtà comunicativa. Questo approccio, però, è stato anche oggetto di critiche per la sua apparente mancanza di attenzione al contesto sociale della classe e alle numerose variabili presenti nei contesti educativi, quali le esigenze e gli atteggiamenti degli studenti, i materiali didattici impiegati e l'esperienza dell'insegnante (Savignon, 2002). Tali criticità

sollevano interrogativi sull'idoneità dell'approccio comunicativo ai diversi contesti di apprendimento e insegnamento, in quanto la sua applicazione ha spesso generato pratiche didattiche «ben lontane dall'essere comunicative» (Whong, 2012: 14).

Esso pone l'accento sulla capacità di utilizzare la lingua in modo efficace per il raggiungimento degli obiettivi comunicativi e socialmente appropriato rispetto ai parlanti nativi. A tal proposito, il binomio tra lingua e cultura che ha caratterizzato l'insegnamento linguistico per oltre due secoli, come evidenziato nell'uso della letteratura e dei materiali realia (Risager, 2007), ha contribuito a questo merito. Con l'introduzione del concetto di competenza comunicativa, infatti, si conferisce al fattore socioculturale un ruolo centrale nel determinare il successo comunicativo (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). Sebbene la sociocultura abbia un ruolo centrale, la visione tradizionale dell'approccio non problematizza a sufficienza la relazione tra lingua, cultura e apprendimento perché tende a focalizzarsi sui sistemi linguistici e su materiali didattici privati della loro complessità culturale (Liddicoat & Scarino, 2013: 47). A tal proposito, gli obiettivi dell'approccio sono funzionali e non di crescita dell'individuo e del suo 'saper essere', anche a livello interculturale. Tuttavia, tale obiettivo si configura come un 'ideale irraggiungibile' e difficilmente definibile (Byram, 2008: 57).

Per quanto riguarda invece la dimensione interculturale nell'insegnamento linguistico, essa mira a «sviluppare gli studenti come parlanti o mediatori interculturali» (Byram et al., 2002: 5) e risulta più adatta a rispondere alla diversità culturale e all'immediatezza comunicativa imposte dalle tecnologie contemporanee. La sua integrazione nell'educazione linguistica è spesso ancora mediata da una rappresentazione culturale deterministica, essenzialista e stereotipata (Atkinson & Sohn, 2013: 670), dovuta anche alla priorità assegnata allo sviluppo delle competenze comunicative (Levine & Phipps, 2012).

La cultura è di frequente associata a una comunità linguistica delimitata territorialmente. Da un lato il concetto rafforza l'idea di una relazione inscindibile tra lingua e cultura (Kramsch, 2006a; Risager, 2006), dall'altro la limita. Risager definisce questa visione come 'paradigma nazionale', che si fonda sul presupposto che «the national constitutes the natural reference framework» (2007: 191). All'interno di tale paradigma, una parte della pedagogia linguistica privilegia la trasmissione di forme linguistiche decontestualizzate, interpretando la cultura come un insieme statico di

elementi condivisi da un gruppo omogeneo (Risager, 2006b). Di conseguenza, si rappresenta la cultura secondo una prospettiva cognitivista (Goodenough, 1964), per cui viene percepita come conoscenza trasmissibile in forma di informazioni oggettive. In tale cornice, la cultura viene ridotta a un insieme di dati fattuali e rappresentazioni stereotipate, come le cosiddette ‘quattro F’ – *food, fairs, folklore, facts* – (Kramersch, 1991: 218), oppure a una raccolta di istruzioni turistiche e pratiche (Young et al., 2009; Kramersch, 2013) su cui si basa anche la prospettiva essenzialista (Holliday, 1999).

Questa visione riduttiva della cultura come ‘quinta abilità’ linguistica tende a trascurare la funzione mediatrice della lingua nella costruzione sociale della cultura (Kramersch, 1995: 87). Ne deriva una concezione della lingua come sistema codificato, privo di riferimento alle sue varianti vernacolari e all’eterogeneità intrinseca dei gruppi linguistici, spesso concepiti in modo erroneamente omogeneo (Kramersch, 1998).

3.5.2 L’approccio interculturale

L’apprendimento di una lingua straniera, però, costituisce un’attività intrinsecamente interculturale, implicando non solo l’acquisizione di competenze linguistiche, ma anche la comprensione delle altre culture e la riflessione sulla propria. Risulta pertanto riduttivo ricondurlo a un’unica dimensione. Pertanto, bisognerebbe fare uno ‘sforzo interculturale’ (Liddicoat & Scarino, 2013: 47; Zhu, 2014), tenere una visione complessa e profonda della cultura, volta a favorire lo sviluppo della consapevolezza culturale. Tale consapevolezza coinvolge in primo luogo il docente che è chiamato a riflettere criticamente sul proprio contesto culturale e sulle implicazioni che esso ha sul proprio agire didattico e su quello degli apprendenti (Liddicoat & Scarino, 2013).

Una concezione dinamica e simbolica della cultura, unita all’idea della lingua come sistema in continua evoluzione (Kramersch, 2006), consente invece di cogliere la natura complessa della relazione tra lingua e cultura nei processi comunicativi interculturali. In tal senso, ogni classe di lingua rappresenta un ambiente altamente complesso (Bredella, 2003), in cui gli individui apprendono non solo nozioni linguistiche, ma anche modalità per costruire e decostruire significati, atteggiamenti e valori in una prospettiva interculturale. Considerare lingua e cultura come sistemi in costante trasformazione implica mettere in discussione rappresentazioni, aspettative e

interpretazioni condivise, con l'obiettivo di accrescere la consapevolezza delle differenze culturali presenti all'interno della classe (Kramsch, 2006a).

Bredella (2003) definisce la classe come un luogo privilegiato per l'esperienza interculturale, in quanto gli apprendenti hanno la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze e di apprendere attraverso il confronto con gli altri. Essa può inoltre essere considerata una zona di contatto in cui gli studenti, in maniera consapevole, sistematizzano le strategie comunicative adottate nella loro lingua madre, al fine di trasferirle e adattare all'uso della lingua straniera, in conformità con i principi della CCI (Baker, 2012a). La classe diviene così uno spazio di apprendimento condiviso in cui soggetti multilingui e multiculturali possono sviluppare una comprensione più profonda delle altre culture, non necessariamente legate a una diversa lingua.

A partire dal lavoro fatto all'interno del gruppo classe si delineano gli obiettivi centrali dell'approccio interculturale. Durante questo processo di decentramento, lo studente acquisisce la capacità di comprendere e accettare prospettive multiple, manifestando apertura e flessibilità nell'affrontare diverse interpretazioni di uno stesso messaggio. L'approccio interculturale, in tal senso, promuove il 'parlante interculturale' in quanto «obiettivo di apprendimento più valido e raggiungibile» (Young & Sachdev, 2011: 83).

Essere interculturali e agire in maniera interculturale rappresentano due dimensioni distinte ma interrelate: la prima corrisponde a una condizione consapevole, la seconda agli atteggiamenti e alle competenze che ne derivano (Byram, 2003; 2008). Essere interculturali implica il riconoscimento della propria identità culturale (Bredella, 2003), mentre agire interculturalmente richiede il possesso di specifici atteggiamenti, conoscenze e abilità, nonché un'adeguata competenza linguistica per mediare tra sistemi culturali diversi (Byram, 2008).

Liddicoat (2011) osserva che l'azione interculturale si manifesta attraverso l'uso della lingua e la consapevolezza dell'influenza culturale sui significati. L'apprendimento linguistico diviene così un processo di esplorazione dei legami tra lingua, cultura e realtà vissute, tanto individuali quanto collettive (Liddicoat, 2011; Liddicoat & Scarino, 2013).

Kramsch (2006b), con il concetto di competenza simbolica, sottolinea la capacità dello studente di interpretare i significati impliciti nel discorso, individuando tre componenti fondamentali: la produzione di complessità, la tolleranza dell'ambiguità e

l'apprezzamento della forma come veicolo di significato. Questa visione amplia la nozione di comunicazione linguistica, evidenziando il ruolo della lingua nel negoziare significati complessi e ambigui. La competenza simbolica, dunque, si fonda sulla capacità di attribuire valore semantico alla forma linguistica, consapevolezza che deve essere sviluppata sia nella lingua d'origine che nella lingua target. In tal senso, Kramersch (2008) sostiene la necessità di integrare l'insegnamento del codice linguistico con quello del significato, promuovendo una comprensione situata e relazionale del linguaggio. Questo processo implica anche il riconoscimento del ruolo soggettivo nella costruzione dei significati, derivanti tanto dalle esperienze personali quanto dall'interpretazione altrui (Kramersch, 2009b).

Liddicoat e Scarino (2013) ribadiscono che insegnare il significato significa riconoscere che gli studenti contribuiscono con la propria lingua, cultura e vissuto al processo comunicativo. La creazione di significato avviene attraverso l'interazione tra linguaggio, memoria, emozione, percezione ed esperienza, elementi fondamentali del repertorio comunicativo dell'apprendente.

La consapevolezza e la capacità di elaborare criticamente tale consapevolezza risultano quindi imprescindibili per un'efficace educazione linguistica interculturale (Liddicoat & Scarino, 2013). Come afferma Baker (2015b: 185), per operare con efficacia in contesti multilingui e multiculturali, gli studenti devono essere dotati non solo di competenze comunicative, ma anche di una consapevolezza critica dei processi comunicativi. Benché la classe non possa riprodurre integralmente la complessità della realtà interculturale esterna, gli insegnanti possono stimolare tale consapevolezza, sensibilizzando gli studenti rispetto alla varietà delle forme linguistiche esistenti nel mondo e alle differenze di uso in relazione al contesto, alla regione e al tipo di interazione (Maley, 2010).

3.5.3 Pratiche e convinzioni dei docenti

La cognizione degli insegnanti riguardo l'educazione linguistica interculturale è stata analizzata attraverso una molteplicità di concetti interconnessi quali credenze, percezioni, supposizioni, atteggiamenti, valori, principi personali, teorie implicite ed esplicite. Tali concetti sono spesso impiegati come sinonimi della nozione di conoscenza, sebbene non

esista una definizione univoca o coerente condivisa all'interno della letteratura scientifica. Fives e Buehl (2012) evidenziano che la difficoltà nella concettualizzazione delle credenze risiede principalmente nell'incoerenza terminologica e d'uso all'interno e tra diversi ambiti disciplinari, piuttosto che in una vera e propria assenza di definizione (2012: 473). Nel campo della didattica dell'italiano come lingua seconda si è cercato di raccogliere considerazioni e criticità riguardo l'educazione linguistica interculturale, coinvolgendo direttamente i docenti – e i futuri docenti – nelle attività del progetto di ricerca. È stato chiesto loro di osservare e di intervenire durante le attività didattiche, partendo dalla loro concezione di dimensione interculturale dell'insegnamento linguistico.

Le convinzioni degli insegnanti sono state definite in base alle loro caratteristiche. Ad esempio, alcuni aspetti analizzati riguardano la natura implicita o esplicita dell'intervento educativo, la stabilità, la situazionalità o generalizzazione della o delle culture e la relazione con la conoscenza culturale. Le convinzioni sono anche state definite in funzione delle loro finalità, come filtro, cornice o guida per l'azione (Buehl et al., 2015: 74). Nonostante il carattere dinamico, complesso e potenzialmente contraddittorio delle credenze (Barcelos & Kalaja, 2011), queste vengono comunemente intese come proposizioni valutative, sostenute in modo conscio o inconscio dagli insegnanti, e accettate come vere (Borg, 2001: 186). In linea con tale definizione, Pajares descrive le credenze come il giudizio di un individuo circa la veridicità o falsità di una proposizione (1992: 316). In entrambe le accezioni, emerge l'accento sulla dimensione valutativa e soggettiva, che rende tali concettualizzazioni particolarmente adatte a studi focalizzati sulle pratiche educative.

Sebbene talvolta i termini 'credenze' e 'percezioni' vengano utilizzati in modo intercambiabile, in questa sede il termine 'percezione' viene adottato quale categoria generale che comprende sia i processi cognitivi (credenze) sia quelli affettivi (atteggiamenti), in riferimento all'interpretazione e comprensione delle questioni oggetto di studio (Richardson, 1996). Le convinzioni influenzano il modo in cui gli insegnanti selezionano, organizzano e interpretano le informazioni e determinano pertanto i comportamenti adottati in aula (Pajares, 1992), come sottolinea anche Nespor (1987: 317): «il modo di pensare e di comprendere degli insegnanti è una componente fondamentale della loro pratica». Tuttavia, le credenze possono riguardare ambiti diversi

– ad esempio la conoscenza, gli studenti o la didattica – e possono variare in termini di specificità (Buehl et al., 2015: 74). Comprendere in che modo le credenze si relazionano con la pratica, o da essa divergono, diventa cruciale per interpretare le pratiche didattiche anche in relazione alla dimensione interculturale dell'insegnamento linguistico (Mansour, 2009).

A tal proposito, Fives e Buehl (2012) hanno sistematizzato le caratteristiche delle credenze individuando: (a) la loro natura implicita o esplicita, (b) la stabilità nel tempo, (c) la situazionalità o generalizzabilità, e (d) la possibilità di esistere come proposizioni isolate o come sistemi complessi. Tali proprietà influenzano la relazione tra credenze e pratiche e i fattori interni ed esterni che ne facilitano o ne ostacolano l'applicazione concreta (Buehl et al., 2015: 74). All'interno di questi sistemi interconnessi, le credenze possono fondarsi su principi centrali o essere sostenute con diversi gradi di intensità e coerenza, anche in forma contraddittoria. Inoltre, le credenze non sono statiche ma possono modificarsi con l'esperienza e nel tempo pur mantenendo livelli differenti di stabilità all'interno dell'individuo (Buehl et al., 2015: 74).

Rispetto alla conoscenza, si distinguono per la loro natura soggettiva, non verificabile esternamente (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Tuttavia, tale distinzione è stata spesso descritta come sfumata o ambigua (Borg, 2003: 86), in quanto una credenza può esistere anche in assenza di una base conoscitiva, mentre la conoscenza si fonda su evidenze verificabili. Fives e Buehl (2012) individuano quattro principali fonti di conoscenza che influenzano la costruzione delle credenze educative degli insegnanti: istruzione formale, apprendimento osservativo, risultati della ricerca ed esperienza personale. Queste fonti non garantiscono però la solidità delle affermazioni che poi si traducono in comportamenti. La formula 'avere convinzioni senza conoscenza o conoscenza senza convinzioni' (Fives & Buehl, 2012: 477) rappresenta emblematicamente la complessità del rapporto tra questi due costrutti.

Le credenze influenzano in maniera diretta le decisioni didattiche e i comportamenti degli insegnanti, agendo attraverso tre principali funzioni: filtrare, inquadrare e guidare (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). La funzione di filtro seleziona le informazioni rilevanti e influisce sull'interpretazione di esperienze e contenuti. In contesti formativi, aiuta a comprendere in che modo gli insegnanti assimilano nuove informazioni, partendo dalle credenze preesistenti (Fives & Buehl, 2012: 478). La

funzione di cornice consente di definire i problemi didattici, stabilendo obiettivi e standard di azione. In questo modo, le credenze organizzano la conoscenza e le informazioni rilevanti per affrontare un determinato compito (Mansour, 2009: 31).

L'interesse scientifico si è focalizzato sull'analisi delle corrispondenze o discrepanze tra credenze e pratiche didattiche in studi che ne hanno evidenziato la natura non lineare ma piuttosto reciproca e articolata (Mansour, 2009; Buehl et al., 2015; Fives & Gregorie Gill, 2015). Il tentativo di mappare tale relazione ha portato a 'risultati contraddittori'. Buehl et al. (2015: 78) propongono un modello interpretativo che riconosce la natura reciproca e complessa del rapporto tra credenze e pratiche, la cui forza e direzione possono variare in funzione del contesto e dell'individuo. L'oggetto di interesse non è tanto la semplice presenza o assenza di congruenza, quanto piuttosto il grado di congruenza o incongruenza tra credenze e pratiche e le relative implicazioni (Fives & Buehl, 2012). Le variazioni riscontrate derivano dalle esperienze pregresse degli insegnanti, dal tipo e dalla funzione delle credenze coinvolte e da numerosi fattori sia interni (es. riflessività, consapevolezza di sé, conoscenza professionale) sia esterni (es. contesto scolastico, ambiente istituzionale, orientamenti nazionali) (Buehl et al., 2015: 79).

La dimensione soggettiva – ciò che gli insegnanti fanno, pensano e credono – rientra in quella che Borg (2003; 2012) definisce come sfera dell' "inosservabile", spesso operante a livello inconscio. Essa dimostra come le credenze non siano costrutti isolati o immutabili. Anche il contesto svolge un ruolo determinante: condizioni fisiche, ruolo della disciplina nel curriculum, struttura dell'istituzione e caratteristiche degli studenti contribuiscono a modellare le azioni didattiche. Le credenze, quindi, sono mutevoli, influenzate da fattori contestuali, esperienze passate e riflessioni critiche sull'adeguatezza delle proprie convinzioni pregresse (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Nella seconda parte di questo lavoro di tesi, si vedrà come le credenze dei e delle docenti di italiano L2 influenzino la didattica e la percezione dell'educazione linguistica interculturale.

PARTE II. Dalla ricerca all'azione

Capitolo 4. Disegno di ricerca e metodologia

Dopo aver delineato i modelli teorici di riferimento e analizzato in modo approfondito il contesto della ricerca, la seconda parte di questo lavoro di tesi è dedicata a illustrare in che modo tali modelli sono stati applicati e concretamente implementati nella realtà dell'Università per Stranieri di Perugia e, più in generale, nel contesto urbano e socioculturale della città di Perugia. I modelli teorici sono stati fondamentali sia per la produzione di alcuni strumenti di ricerca che per analizzare i dati raccolti, come si vedrà nel capitolo §5.

Nel quarto capitolo verrà preso in esame il disegno di ricerca del progetto e la metodologia utilizzata. Il progetto si colloca all'interno del contesto universitario dell'Università per Stranieri e vede come protagonisti tre gruppi distinti di studenti e studentesse internazionali che si distinguono per durata del soggiorno, competenza linguistica e composizione del gruppo, monoculturale e multiculturale (§4.4). Uno degli obiettivi principali è quello di comprendere in che modo si trasforma e può essere sostenuto il processo di adattamento cross-culturale di questi gruppi di studenti. Da questa prima domanda di ricerca ne susseguono altre sei, maggiormente specifiche (§4.1). Dopo aver stabilito gli obiettivi e dopo aver scelto il campo di indagine, si descriveranno gli strumenti creati e utilizzati per raccogliere dati durante il periodo della ricerca (§4.5 e §4.6).

4.1 Domande di ricerca

Dopo un'analisi preliminare del contesto d'indagine sono state formulate alcune domande riguardanti il miglioramento di specifici processi formativi degli studenti e lo sviluppo di ulteriori competenze. Per la loro formulazione, sono stati considerati elementi empirici utili come punto di partenza per lo sviluppo dell'indagine. L'osservazione riveste, in questo progetto, un ruolo centrale.

La domanda di ricerca principale, da cui derivano tutte le altre, è la seguente:

1. In che modo si sviluppa, si trasforma e può essere sostenuto il processo di adattamento cross-culturale degli studenti internazionali

nel contesto educativo e sociale eterogeneo dell'Università per Stranieri di Perugia?

Da questa prima domanda sono emerse ulteriori questioni, subordinate ma complementari, che possono essere articolate in tre categorie.

La prima riguarda le variabili e i fattori che influenzano il processo. Le domande di ricerca relative a questo aspetto sono:

1.1.1 Quali variabili individuali, sociali e contestuali incidono sul processo di adattamento interculturale?

1.1.2 A quali fattori è possibile ricondurre il benessere percepito dagli studenti in contesti interculturali?

I quesiti trovano riferimento nei filoni teorici relativi all'adattamento cross-culturale e interculturale (capitoli §1 e §2), nonché in quelli dedicati all'educazione interculturale (capitolo §3). La seconda categoria riguarda il modo in cui il gruppo culturale o il singolo studente agisce e in che modo avviene il loro processo di adattamento. Da qui derivano ulteriori domande:

1.2.1 Come si differenziano i processi di adattamento interculturale degli studenti internazionali (*'sojourners'*) a lungo termine rispetto a quelli a breve termini e quali variabili ne influenzano l'evoluzione?

1.2.2 In che modo cambiano i comportamenti e le relazioni degli studenti a seconda del gruppo (multiculturale o monoculturale) di cui fanno parte?

Infine, la terza categoria racchiude domande necessarie a individuare possibili interventi didattici e strumenti utili a favorire il benessere e l'adattamento degli studenti. Sono state formulate le seguenti domande:

1.3.1 In che modo è possibile favorire e potenziare il processo di adattamento cross-culturale degli studenti?

1.3.2 Quali strategie risultano più efficaci per promuovere negli studenti la sensibilizzazione e lo sviluppo di competenze legate alla consapevolezza critica interculturale?

1.3.3 Quali strumenti formativi possono essere messi a disposizione degli studenti per affrontare efficacemente situazioni cross-culturali e interazioni interculturali?

La ricerca condotta è di tipo qualitativo; di conseguenza, non è stato possibile formulare ipotesi predittive in senso stretto. Quando l'attenzione è rivolta alla qualità dei dati, i risultati di solito sono di natura esplorativa ed emergente (Hua et al., 2016).

Tramite le domande di ricerca della prima categoria, si è ipotizzato che due culture 'vicine' per tradizioni, principi etici e morali facilitino l'adattamento cross-culturale, come sostiene Berry (2005), mentre culture 'lontane' incontrino maggiori difficoltà nel comprendere e accettare la diversità culturale. È stato ipotizzato, inoltre, che gli individui adottino comportamenti diversi in base alla tipologia di gruppo in cui si trovano. In un gruppo monoculturale appartenente alla propria cultura di riferimento, l'individuo tenderà ad agire in modo più omogeneo e rapido nelle decisioni ma potrebbe manifestare un atteggiamento di chiusura verso le altre culture, inclusa quella ospitante, limitando così le opportunità di apprendimento (Thomas, 1999).

Per quanto riguarda le variabili che influenzano il processo, con le domande della seconda categoria si ipotizza che fattori individuali, quali la motivazione e la predisposizione al cambiamento e all'accettazione del diverso, possano favorire l'adattamento. Anche fattori esterni, come l'accoglienza del territorio e le norme sociali e culturali vigenti, possono incidere significativamente sul processo (Kim, 2001).

Infine, in relazione alle strategie didattiche, nella terza categoria si possono trovare quesiti che ipotizzano che l'approccio comparativo – che permette di confrontare sistematicamente due o più fenomeni o gruppi, come in questo caso – possa rappresentare una strategia efficace. Partire da tratti culturali 'riconoscibili', propri di una visione

essenzialista della cultura, e successivamente ampliare la riflessione verso una comprensione reciproca più complessa di stampo non essenzialista può costituire una modalità operativa valida, pur nella sua apparente semplicità. Confrontare ciò che avviene nella realtà ospitante con ciò che accadrebbe nella propria cultura di origine dovrebbe rendere visibili i cambiamenti e le differenze, permettendo progressivamente di ridurle.

4.2 Paradigma e quadro interpretativo

Ogni ricerca si fonda su un quadro teorico di riferimento che le consente di mantenere coerenza e direzionalità lungo il suo sviluppo. I riferimenti teorici e gli approcci metodologici orientano le scelte del ricercatore, indirizzandolo verso alcuni aspetti piuttosto che altri e permettendo di analizzare l'insieme dei fattori in gioco. È quindi necessario definire non solo l'assetto teorico ma anche il paradigma di riferimento.

Nel campo educativo esistono differenti paradigmi di ricerca che si sono evoluti nel tempo in relazione ai mutamenti delle correnti di pensiero. Il paradigma rappresenta un orientamento filosofico generale riguardante la concezione del mondo e la natura della ricerca che ogni studioso o studiosa adotta nel proprio lavoro. Esso costituisce la cornice concettuale e il meta-pensiero che sostengono l'impianto di ogni ricerca (Hua, 2016).

La scelta del paradigma di riferimento – che in questa particolare ricerca è quello interpretativo – non è un processo semplice e richiede al ricercatore di interrogarsi in modo profondo su alcuni aspetti fondamentali. Una di questi riguarda la natura della realtà: essa esiste e agisce indipendentemente dall'individuo oppure è modellata dalle percezioni e dalle azioni di chi la vive? Un'altra domanda cruciale concerne il rapporto tra l'origine della conoscenza e la definizione di ciò che può essere considerato un risultato valido. Occorre domandarsi quali elementi siano riconoscibili come dati e risultati: sono entità reali in attesa di essere scoperte oppure devono essere interpretate o mediate dal ricercatore? (Hua, 2016).

Il ricercatore è quindi chiamato a riflettere su questioni epistemologiche, che riguardano la natura e la produzione della conoscenza, e su questioni ontologiche, relative alla concezione della realtà indagata. Nell'ambito dell'educazione interculturale, tali domande si legano a concetti quali cultura, norme socioculturali, comportamenti comunicativi e problematiche proprie della comunicazione interculturale. Dal punto di

vista epistemologico, ci si può chiedere quale sia la funzione delle norme culturali per i ricercatori: se debbano essere scoperte e descritte, interpretate in relazione ad altri fattori, oppure utilizzate per prevedere comportamenti in situazioni di comunicazione interculturale (CI).

Nel settore della CI, alcuni paradigmi risultano particolarmente rilevanti poiché affini all'oggetto di studio. Tra essi si possono individuare il paradigma positivista, quello critico, il costruttivista e il realista. Nel tempo, i paradigmi sono passati da modelli positivisti e modernisti – che consideravano la cultura come un'entità misurabile, stabile e territorialmente delimitata – a modelli postmoderni (Holliday, 2016). Nella prospettiva postmoderna, la cultura viene interpretata come un'entità fluida, socialmente costruita e intrisa di significati ideologici e politici (King, 1991).

In questa sede non si procederà a un'analisi dettagliata di tutti i paradigmi, ma si approfondirà quello di riferimento per la presente ricerca, coerente con il campo disciplinare e con la natura qualitativa e orientata all'azione del progetto (si tratta infatti di una Ricerca-Azione, §4.3.1). Il paradigma adottato per questo lavoro di tesi è quello interpretativo.

Chi adotta un paradigma interpretativo nell'analisi dei dati mira a comprendere e interpretare la cultura attraverso il contesto di riferimento, osservando in modo approfondito i comportamenti dei singoli all'interno dell'ambiente ospitante (Geertz, 1973). Gli assunti che sostengono questa prospettiva considerano la cultura come una realtà concreta, non riducibile a entità astratte, ma osservabile attraverso dettagli, azioni, relazioni e significati. L'osservazione mirata e l'analisi dei comportamenti comunicativi degli individui consentono di cogliere le norme e le dinamiche culturali. In questo quadro, il ruolo del ricercatore è quello di interpretare la cultura nella sua complessità (Hua, 2016). Krause (1995) definisce tale approccio come una metodologia 'interpretativa-partecipante', in cui il ricercatore non solo analizza i dati ma partecipa attivamente al processo di indagine.

Seguendo questo paradigma, l'obiettivo è indagare ciò che le persone dicono e fanno come espressione della loro visione del mondo, riconoscendo la realtà sociale come costruzione condivisa. È pertanto fondamentale analizzare anche il modo in cui gli individui attribuiscono significato alle proprie esperienze, ponendo in rilievo il processo di comprensione come elemento centrale della ricerca.

In questo caso specifico, si sono analizzati e interpretati i comportamenti degli studenti internazionali presenti in una delle comunità universitarie della città di Perugia. Tramite le attività didattiche e la riflessione (§4.6) sono stati comparati alcuni aspetti delle culture degli studenti in rapporto alle altre, tra cui quella italiana.

4.2.1 Modelli di riferimento della ricerca

Per l'intero progetto è stato scelto un modello di ricerca grazie al quale sono state strutturate le attività didattiche sperimentate e sono stati analizzati i risultati e che si concilia con il paradigma interpretativo. I capitoli teorici §2 e §3 spiegano nel dettaglio i modelli presi in considerazione per sviluppare le domande di ricerca, i materiali e infine per interpretare i dati raccolti.

Per chiarire la convergenza tra i due modelli è utile assumere una prospettiva dinamica che permetta di distinguere i piani analitici senza separarli. Il modello di Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) di Byram (1997; 2021) fornisce l'architettura formativa che orienta la progettazione didattica e definisce cosa significhi 'sapere' e 'saper fare' in chiave interculturale. Il modello di adattamento cross-culturale di Kim (2001) descrive invece il ciclo processuale che gli studenti attraversano nel corso della mobilità quando trasferiscono i loro 'saperi' nel nuovo ambiente di vita, negoziando appartenenze, ruoli e pratiche nel tessuto sociale della nuova comunità e della nuova città. Non si tratta di due letture concorrenti ma di due fuochi di uno stesso campo, ovvero la formazione che avviene nei contesti educativi e la prestazione adattiva che si realizza fuori, in una continua interazione tra acquisizione guidata e uso situato.

Se si mappa con attenzione il lessico dei due modelli, l'allineamento risulta evidente. Le disposizioni attitudinali e la postura riflessiva promosse da Byram - la capacità di sospendere il giudizio, di interrogare i propri presupposti e di assumere prospettive altrui - alimentano in Kim la '*host communication competence*', cioè la prontezza a decodificare segnali contestuali, a tollerare ambiguità e a ricalibrare le mosse pragmatiche negli scambi quotidiani (Byram, 1997, 2021; Kim, 2001). Le conoscenze sui sistemi di significato e le abilità interpretative-relazionali coltivate in aula sostengono la penetrazione delle reti sociali nel nuovo ambiente, riducendo l'ampiezza e la durata delle fasi di stress previste dal ciclo stress-adattamento-crescita. La consapevolezza critica,

nucleo del modello di Byram, funge da regolatore metacognitivo del processo di Kim: consente di leggere i momenti di disallineamento non come fallimenti identitari ma come passaggi transitori di riorganizzazione in cui l'identità si rinegozia senza ricadere in semplificazioni etnocentriche.

La classe svolge, in questo intreccio, una funzione di 'camera di compensazione' tra teoria e vita sociale. Intesa come '*small culture*' situata, nel senso di Holliday (1999), essa offre un contesto protetto in cui sperimentare pratiche discorsive, mettere alla prova strategie di spiegazione e di richiesta, esercitare la gestione dei fraintendimenti con un riscontro immediato e denso. L'obiettivo non è trattenere gli studenti in una simulazione autoreferenziale, ma predisporre risorse trasferibili: quando le stesse routine interazionali vengono impiegate nei bar, negli uffici, nelle aule universitarie miste, entrano nel ciclo di adattamento descritto da Kim e ne accelerano la curva di crescita, perché trasformano l'esposizione in esperienza di apprendimento strutturata (Byram, 2021; Kim, 2001).

L'unione dei modelli non è solo concettuale, ma anche operativa e valutativa. Le attività didattiche progettate seguendo il modello di Byram forniscono la matrice osservativa per codificare apertura, interpretazione e rinegoziazione; la loro trasposizione fuori dall'aula, letta con la lente di Kim, consente di attribuire ai cambiamenti osservati uno statuto processuale, distinguendo tra acquisizioni dichiarative e regolazioni comportamentali effettive. Strumenti come i diari riflessivi, la 'freccia della consapevolezza' e i questionari iniziale/finale sono stati impiegati proprio per catturare questa doppia vita delle competenze. Da un lato si vede emergere alcune categorie interpretative nel discorso degli studenti, dall'altro la loro messa in atto nelle interazioni con la comunità ospitante, con esiti visibili nelle strategie di cortesia, nella gestione del tempo e dei saluti, nella capacità di spiegare e farsi spiegare. In questo senso, la metrica formativa di Byram e la dinamica adattiva di Kim si avvalorano reciprocamente, perché collegano ciò che gli studenti dicono di aver compreso con ciò che sono in grado di fare in situazioni non sorvegliate.

Rimane, sullo sfondo, una tensione produttiva che i risultati aiutano a sciogliere. Byram propone una teleologia educativa – formare 'parlanti interculturali' capaci di giudizio critico e di azione responsabile – che rischierebbe di restare astratta se non venisse verificata nella contingenza degli scambi reali (Byram, 1997, 2021). Kim, dal canto suo, offre un modello descrittivo forte (stress-riorganizzazione-crescita) che

rischierebbe di naturalizzare il processo, se non fosse nutrito da risorse pedagogiche che orientano le traiettorie e mitigano la dipendenza da ambienti culturali che possono funzionare da ‘miraggio’ adattivo (Kim, 2001). La lettura congiunta mostra che la formazione non è un preambolo ma un propellente del ciclo adattivo, così come l’adattamento non è un esito spontaneo ma una pratica sostenuta da competenze coltivate intenzionalmente.

Per concludere, il progetto assume Byram per definire gli obiettivi formativi, progettare i compiti e interpretare la crescita intra-aula, mentre impiega Kim per comprendere come e quando quelle risorse si traducano in partecipazione competente nello spazio sociale secondo una logica di andata e ritorno che collega ‘dentro’ e ‘fuori’ l’università. È in questa circolarità che i dati trovano una collocazione coerente: le componenti della CCI identificano ciò che cambia nel modo di conoscere, sentire e parlare; la dinamica di adattamento spiega perché, in quali condizioni e con quali acceleratori o freni quei cambiamenti si consolidano nella vita quotidiana (Byram, 1997; 2021; Kim, 2001; Holliday, 1999). Di seguito, una rappresentazione grafica dell’unione dei modelli (figura 12).

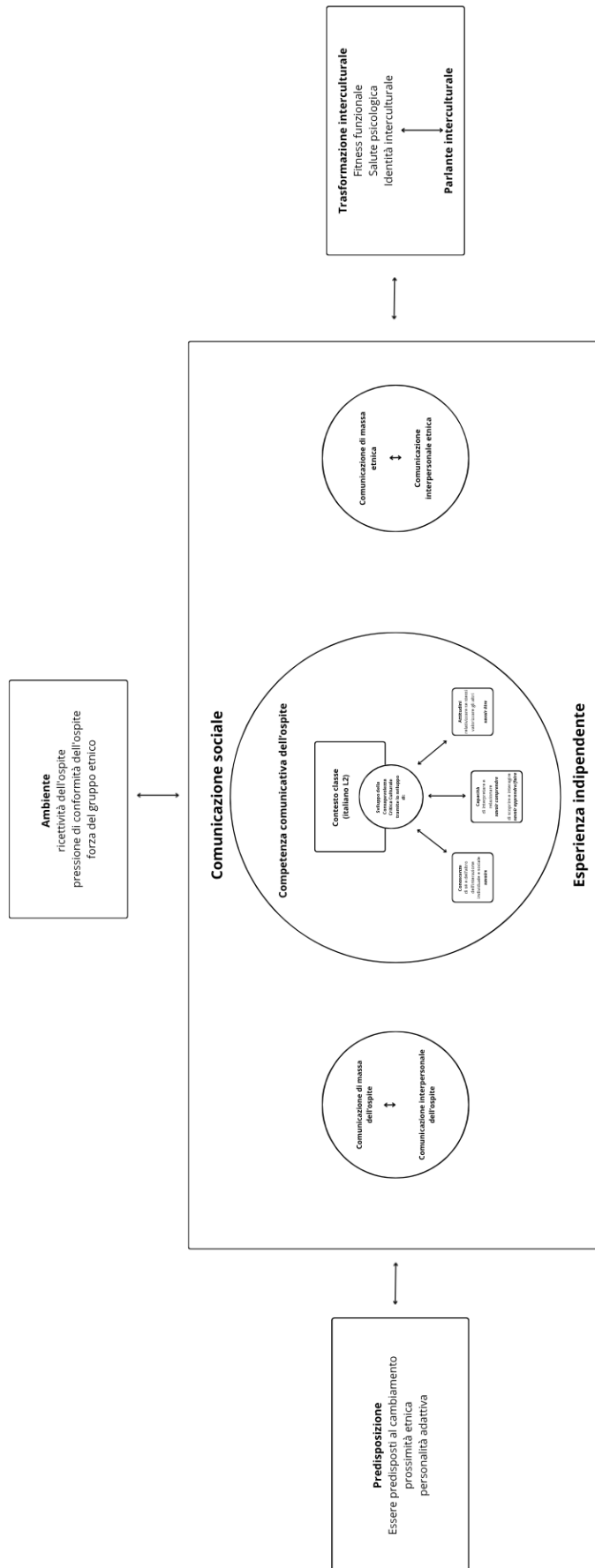


Figura 12. Rappresentazione grafica dell'unione tra i due modelli di riferimento.

4.3 L'intervento formativo

Nel campo dell'educazione interculturale gli studi possono concentrarsi su molteplici aspetti. È possibile, ad esempio, indagare i processi di interazione tra persone appartenenti a culture differenti oppure confrontare schemi culturali propri di contesti diversi, come nel caso di questo studio. A causa della sua natura intrinsecamente multidisciplinare, l'educazione interculturale non dispone di metodi e tecniche di ricerca esclusivi ma attinge da approcci e strumenti appartenenti ad altre discipline (Hua, 2016).

Dalle domande di ricerca si capisce che questa ricerca vede come protagonisti alcuni gruppi culturali che si relazionano con altri. Tutti i partecipanti si relazionano con la cultura della comunità di Perugia, luogo in cui vivono e rimarranno per un periodo di tempo. Inoltre, a seconda della composizione del gruppo, gli studenti interagiscono solo con la propria cultura oppure con le altre presenti nel gruppo classe, che in questo caso è definito 'multiculturale'. Tramite l'osservazione continuativa per sette mesi dei gruppi partecipanti, la sperimentazione di attività formulate a partire dai modelli di riferimento (§2 e §3) e la raccolta dei pensieri autentici dei partecipanti, si è esaminato il modo in cui avviene l'adattamento cross-culturale nel nuovo ambiente ospitante. Inoltre, si è cercato di analizzare come cambia l'interazione nei gruppi monoculturali e multiculturali, considerando anche variabili di tipo linguistico, motivazionale, caratteriale e relative alla nazionalità. Si sono quindi interpretati i loro comportamenti nel contesto classe e le loro osservazioni riguardo gli usi e i costumi delle diverse culture, inclusi i loro significati e interpretazioni a seconda della cultura. Dal *modus operandi* delineato emerge che l'intero progetto è stato orientato al conseguimento di specifici esiti attraverso interventi situati nel contesto di riferimento, configurandosi in ciò in stretta continuità con i presupposti teorici e operativi della Ricerca-Azione.

4.3.1 La Ricerca-Azione

Per il presente lavoro di tesi si è optato per un approccio di ricerca di matrice pedagogica basato sull'osservazione diretta e sulla partecipazione alla realtà educativa. L'obiettivo è

il miglioramento di una pratica – l’adattamento degli studenti internazionali – e lo sviluppo di una competenza specifica, quella comunicativa interculturale. Tale ricerca si configura come un processo finalizzato a individuare risposte a domande o ipotesi razionali, sostenuto dal desiderio di comprendere e intervenire nella realtà, modificando progressivamente gli assunti iniziali in funzione degli esiti osservati (Lewin, 1952).

Il progetto, sviluppato dalla fine del 2024 alla metà del 2025, nasce dall’intento di offrire un contributo pratico al campo dell’educazione interculturale e socioculturale. A tal fine, in quanto ricercatrice sono entrata direttamente in classe, promuovendo attività mirate allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (CCI) e al benessere degli studenti e delle studentesse internazionali dell’Università per Stranieri di Perugia. Le attività riguardano alcuni aspetti culturali che a, seconda della o delle culture di riferimento, hanno un’interpretazione differente. La percezione del tempo e il modo di salutarsi sono alcuni esempi; se ne parlerà nel dettaglio nella sezione §4.6.

Si sono seguiti i principi della Ricerca-Azione (RA). Si tratta di un tipo di ricerca che si propone di affrontare e cercare la soluzione di eventuali problemi (o aspetti) operativi sviluppando forme di intervento, quindi azioni, volte al cambiamento positivo e partecipativo (Benvenuto, 2018). La collaborazione, la riflessione, la possibilità di analizzare la realtà da prospettive diverse – teoriche e pratiche – costituiscono elementi centrali di tale metodo. Le sue origini si rintracciano nell’ambito scolastico, dove nacque come pratica di innovazione didattica promossa da insegnanti e ricercatori (Elliott, Giordan, Scurati, 1993). Una delle finalità centrali dello stile di ricerca è quella di coinvolgere tutti i soggetti attivi al suo interno: i soggetti osservati partecipano allo studio, così come anche i ricercatori o chi conduce gli interventi previsti. Tra le altre finalità della RA si trova anche quella di conoscere il contesto, da un lato per poter intervenire e promuovere il cambiamento, dall’altro per identificare e descrivere i processi e poi agire didatticamente e praticamente nel contesto specifico. I principali attori di questo processo sono i docenti, quotidianamente immersi nella realtà educativa, che assumono un atteggiamento riflessivo e partecipativo nei confronti della propria pratica (Benvenuto, 2018).

I cicli di una RA si sviluppano secondo una struttura spiraleforme (fig. 13). Il punto di partenza è la riflessione, dalla quale emerge l’individuazione del problema o dell’idea iniziale. Segue la fase di pianificazione, cui si affiancano successive ripianificazioni

dettate da variabili esterne o da esigenze di adattamento. Nel caso specifico, la riflessione preliminare riguardo la scarsa attenzione ad argomenti trasversali interculturali e la pianificazione teorica del progetto hanno portato alla formulazione delle domande e delle ipotesi di ricerca. Dopo la riflessione iniziale e la pianificazione si passa alla fase dell'azione, seguita dalla ricognizione (ossia la raccolta dei dati) per arrivare nuovamente alla riflessione (Benvenuto, 2018). La fase dell'azione è quella più significativa, poiché implica la messa in pratica delle attività previste e richiede una costante flessibilità. L'osservazione del contesto e la valutazione delle variabili educative rendono necessarie modifiche e adattamenti continui.

Nel corso di questa ricerca, sono emersi diversi cambiamenti dovuti sia alle finalità del progetto sia alle esigenze degli studenti e dell'Ateneo. Operare in un'università internazionale comporta la collaborazione con figure amministrative e la gestione di procedure formali, che hanno inevitabilmente influenzato i tempi e la struttura dell'intervento. Una delle modifiche più rilevanti ha riguardato la decisione di partecipare direttamente alle attività didattiche in classe. In una fase iniziale, infatti, si era previsto che le attività progettate fossero sperimentate esclusivamente dai docenti di lingua italiana e dalle tutor linguistiche, ossia docenti in formazione. La successiva scelta di assumere un coinvolgimento in prima persona ha prodotto effetti significativi anche sulla relazione docente–studente (Elliott, 1993). In particolare, gli studenti del gruppo 3 (§4.4.3) mi hanno percepita come una figura esterna, non pienamente integrata nel corpo docente del progetto Marco Polo Turandot. Al contrario, gli studenti del gruppo 2 (§4.4.2) mi hanno riconosciuta simultaneamente come docente tutor e come ricercatrice, attribuendomi dunque un duplice ruolo all'interno del percorso formativo.



Figura 13. Cicli della Ricerca-Azione (Wen, 2019).

Nell'ambito di questa ricerca durante la fase di riflessione è stato individuato il fatto che gli studenti internazionali presentavano una scarsa competenza interculturale e, in alcuni casi, uno scarso adattamento cross-culturale. In questa prospettiva è stato pianificato un intervento didattico articolato su più livelli. Sono stati somministrati due questionari, all'inizio e al termine dello studio, al fine di rilevare eventuali differenze nei comportamenti e possibili miglioramenti (§4.5.1). Successivamente sono state realizzate cinque attività didattiche incentrate su temi interculturali (§4.6), volte a promuovere nei partecipanti atteggiamenti e conoscenze di natura interculturale in grado di sostenerli anche nel processo di adattamento. Infine, sono stati impiegati dei diari degli studenti per raccogliere le loro percezioni e riflessioni in merito alle tematiche interculturali affrontate (§4.5.3). Durante la fase dell'azione ho personalmente svolto nelle classi le attività didattiche, per un totale di 10 ore suddivise in 5 incontri. Nelle stesse ore è avvenuta la fase di ricognizione tramite la registrazione delle lezioni e la compilazione del 'diario dello studente' da parte dei partecipanti allo studio. Successivamente i dati sono stati analizzati seguendo un approccio qualitativo tramite i software 'MAXQDA24' ed Excel. Alla fine, ho riflettuto sui risultati ottenuti e ho individuato alcuni elementi dei modelli di riferimento nei comportamenti e nelle concezioni dei partecipanti, giungendo a delle 'risposte' partendo dalle domande di ricerca.

Come suggerisce il termine stesso, la Ricerca-Azione implica un intervento concreto e situato, in cui teoria e prassi si intrecciano dinamicamente grazie all'osservazione diretta e alla raccolta sistematica dei dati in un contesto reale. Benvenuto (2018) individua tra le caratteristiche della RA la finalità pratica e immediata, volta al miglioramento di pratiche didattiche specifiche, e la duplice natura del ruolo dell'insegnante-ricercatore. Tale duplicità rappresenta un elemento cruciale, poiché essa si configura come «un tipo di indagine autoriflessiva e come strategia di sviluppo personale e professionale, toccando e sviluppando non solo la sfera del 'saper fare', ma anche quella del 'saper essere'» (Benvenuto, 2018: 168).

La RA, per sua natura, non mira a produrre risultati generalizzabili ma si concentra sull'autoanalisi dei docenti o dei gruppi di insegnanti che intendono migliorare la propria pratica educativa (Wallace, 1998:17–18). Essa non prevede quindi l'uso di gruppi di controllo o verifiche su larga scala, ma si fonda sull'analisi approfondita di contesti didattici specifici (cfr. Coonan, 2000). Lo scopo principale è trasformare le riflessioni spontanee degli insegnanti – spesso di natura soggettiva e situata – in conoscenze condivisibili, grazie a strumenti di indagine sistematici e verificabili. Dal punto di vista metodologico, la RA occupa una posizione intermedia lungo il continuo delineato da Cheng (2015): da un lato, possiede una dimensione esplorativa, volta alla verifica di ipotesi; dall'altro, una funzione esplicativa che contribuisce alla validazione di teorie applicate a contesti specifici.

Facendo riferimento alle categorie individuate da Richards (2015: 62), essa è di natura qualitativa. Essa si caratterizza, in primo luogo, per un orientamento centrato sui partecipanti: la raccolta dei dati privilegia la prospettiva degli studenti, evitando categorie imposte dal ricercatore e restituendo invece la genuinità delle loro voci. In secondo luogo, si fonda sulla sensibilità del ricercatore, la cui partecipazione diretta alla raccolta e all'interpretazione dei dati consente una comprensione più profonda e contestualizzata del fenomeno. In terzo luogo, adotta una prospettiva olistica, che considera la complessità dei fattori ambientali, relazionali e culturali propri del contesto indagato. Infine, la ricerca segue una logica induttiva, in quanto le categorie analitiche emergono progressivamente dai dati, attraverso un approccio flessibile e dinamico, radicato nella realtà empirica da cui trae origine.

4.3.2 Uno studio di caso con replicazione in più contesti

Le attività sperimentali sono state condotte in due gruppi classe di italiano L2, mantenendo costanti le modalità operative e la docente-ricercatrice coinvolta. Si tratta, dunque, di uno studio di caso. Pur appartenendo alla stessa tipologia didattica, i gruppi si distinguono per numero di partecipanti e per alcune variabili contestuali – come la composizione, la tipologia di studenti e il livello linguistico, con conseguenti differenze nella quantità e nella qualità dei dati raccolti. Nel campo della ricerca educativa e glottodidattica, si distinguono diversi approcci metodologici in base all’oggetto di indagine e al gruppo target di riferimento. Il progetto di ricerca mira ad analizzare e interpretare una situazione specifica, che può riguardare un singolo soggetto, un gruppo di individui o un contesto organizzativo, come scuole, servizi o comunità (Benvenuto, 2018). Questo tipo di ricerca è intrinsecamente flessibile e può essere utilizzata per scopi esplorativi, descrittivi o interpretativi. Nell’ambito della RA, lo studio di caso si rivela particolarmente utile per analizzare contesti educativi specifici – in questo caso le classi di lingua italiana L2 – e per promuovere processi di cambiamento e innovazione didattica (Stenhouse, 1985).

Constatata la disomogeneità dei gruppi coinvolti, si è optato per l’adozione di un disegno di ricerca di tipo *replication design*, ritenuto particolarmente adeguato agli obiettivi del presente studio e indicato da Yin (2009), insieme al *case-multiple design* (o *embedded case study*), come uno dei modelli più efficaci nell’ambito della RA. Nel *replication design* l’attenzione si concentra sulla comparazione tra più casi, con lo scopo di verificare la replicabilità dei risultati e la trasferibilità dei metodi adottati. Tale impostazione non vincola il ricercatore a campioni rigidamente definiti, ma consente di applicare strumenti e interventi analoghi in contesti differenti al fine di valutarne l’efficacia. Nel *case-multiple design*, invece, l’indagine si sviluppa all’interno di un unico caso generale articolato in più unità di analisi, ciascuna approfondita mediante specifici strumenti di raccolta dati, con l’obiettivo di pervenire a una comprensione densa e articolata del fenomeno investigato.

4.3.3 Metodologia di analisi dei risultati

Il presente studio si colloca all'interno della ricerca qualitativa, distinta ma non necessariamente alternativa a quella quantitativa e, in alcuni casi, integrabile in approcci misti (*mixed methods*) capaci di combinare strumenti e strategie di entrambe le prospettive (Saukko, 2005). L'opzione qualitativa adottata mira a una comprensione profonda dei dati, valorizzando le esperienze, le narrazioni e i bisogni degli studenti internazionali attraverso un modello decisionale di tipo *bottom-up*, che lascia emergere i significati a partire dall'osservazione diretta dei fenomeni e dall'analisi induttiva dei materiali raccolti (Bogdan & Biklen, 2007). Tale impostazione si radica in un orizzonte teorico di matrice interpretativa, intrecciato con i paradigmi della complessità e della processualità, nei quali la realtà educativa è concepita come sistema dinamico, plurale e temporalmente situato, e trova un ulteriore fondamento nel costruttivismo socioculturale di ispirazione vygotskijana e bruneriana, che vede il ricercatore e i partecipanti impegnati in una co-costruzione di significati e conoscenze (Denzin & Lincoln, 2005; Semeraro, 2011; Sorzio, 2005).

In questo quadro, le nozioni di validità e attendibilità rimangono centrali per garantire rigore e credibilità alla ricerca, pur assumendo connotazioni specifiche rispetto al paradigma qualitativo. Seguendo la proposta di Guba (1981) e di Lincoln e Guba (1985), la qualità dello studio viene articolata in termini di valore di verità, applicabilità, consistenza e neutralità, quest'ultima intesa non come distacco del ricercatore, ma come trasparenza dei processi di raccolta e interpretazione dei dati e come riduzione delle distorsioni attraverso una relazione dialogica e riflessiva con i partecipanti. La validità, sia interna sia esterna, è connessa alla capacità della ricerca di rispondere coerentemente agli obiettivi conoscitivi perseguiti, alla veridicità delle interpretazioni, alla credibilità dei risultati e alla loro trasferibilità ad altri contesti educativi o alla comunità scientifica (Lincoln & Guba, 1985; Benvenuto, 2018). L'attendibilità, strettamente intrecciata a tali dimensioni, riguarda invece il grado con cui, a parità di cornice teorica e procedurale, altri ricercatori potrebbero giungere a letture comparabili dei dati, valutando la stabilità delle osservazioni nel tempo, la coerenza intra-soggettiva e l'accordo inter-soggettivo tra valutatori (Denzin & Lincoln, 1994).

All'interno di questo impianto metodologico, l'osservazione rappresenta una tecnica privilegiata per la rilevazione dei dati empirici in contesto, poiché consente di descrivere i fenomeni educativi nella loro dimensione reale e situata, articolandosi a

partire dalle forme più strutturate e sistematiche a quelle più libere e partecipate. Nel presente progetto, l'adozione di un'osservazione diretta ha permesso alla ricercatrice di essere fisicamente presente e di partecipare attivamente alla vita del contesto educativo indagato, rafforzando così la possibilità di cogliere in modo denso e sfumato le dinamiche relazionali e glottodidattiche che caratterizzano l'esperienza degli studenti internazionali.

L'ambiente osservato comprende diversi livelli di realtà interconnessi. A partire dal particolare, esso si compone delle classi di italiano L2 dell'Ateneo, dei luoghi comuni dell'Università per Stranieri di Perugia e, più in generale, della città di Perugia, che rappresenta lo spazio di vita quotidiana degli studenti internazionali. In questo ecosistema formativo e sociale si intrecciano pratiche linguistiche, interazioni interculturali e dinamiche di apprendimento che costituiscono l'oggetto principale dell'indagine.

Poiché la ricerca si inserisce nel quadro metodologico della RA, in quanto ricercatrice ho partecipato attivamente nel processo di indagine: ho osservato il contesto universitario, ho interagito e mi sono interfacciata direttamente con i partecipanti e ho somministrato le attività durante i sette mesi in cui si è sviluppato il progetto. Tale partecipazione ha favorito un'interazione costante con i soggetti coinvolti, consentendo di tradurre in modo operativo gli obiettivi teorici nelle attività realizzate in classe e nei contesti universitari. La RA, in questo senso, si configura come un percorso collaborativo, in cui ricercatore e partecipanti condividono la costruzione del sapere e la riflessione sui risultati. Le tecniche e gli strumenti di ricerca sono scelti in coerenza con le finalità, lo stile e le assunzioni epistemologiche del progetto. Essi rappresentano i mezzi attraverso cui vengono raccolte le informazioni, i dati e la documentazione empirica.

Nelle ricerche qualitative, tali strumenti assumono un carattere flessibile e adattivo, poiché devono rispondere alla complessità e alla variabilità delle situazioni osservate. Ogni strumento di rilevazione possiede una propria funzione conoscitiva, che varia in base alla fase della ricerca e al tipo di domanda esplorativa che si intende approfondire. Le principali finalità che orientano la raccolta dei dati riguardano l'osservare, il domandare, il raccontare e il misurare (Benvenuto, 2018). Queste dimensioni guidano la scelta degli strumenti più adeguati e definiscono la natura dei dati prodotti, favorendo un'analisi coerente con il paradigma interpretativo adottato.

Al fine di comprendere meglio lo svolgimento dello studio, è stata creata una rappresentazione grafica della sequenza di azioni nell'arco temporale che va da ottobre

2024 a settembre 2025. Nella colonna a sinistra sono elencati gli strumenti di ricerca utilizzati. A destra, nella prima riga si possono leggere i mesi in cui è avvenuta la sperimentazione. Nella seconda riga, invece, si possono trovare i gruppi testati. ‘G1’ si riferisce al gruppo degli studenti e studentesse dei corsi di lingua italiana (§4.4.1); ‘G2’ si riferisce a quelli del tutorato linguistico e didattico (§4.4.2) e infine ‘G3’ si riferisce ai partecipanti al progetto ‘Marco Polo Turandot’ (§4.4.3).

Attività / mese	10/2024			11/2024			12/2024			02/2025			03/2025			04/2025			05/2025			06/2025			09/2025					
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3			
Questionario iniziale																														
Intervista																														
Autobiografia interculturale																														
Attività sul Tempo																														
Attività sui Saluti																														
Attività sugli Stereotipi																														
Attività sui luoghi della socialità																														
Questionario finale																														

Figura 14. Rappresentazione grafica della sequenza di azioni nell’arco temporale previsto dal progetto di ricerca.

Nei paragrafi successivi verranno illustrati nel dettaglio i partecipanti, gli strumenti e le tecniche utilizzati in questa ricerca evidenziandone la funzione, le modalità di applicazione e i criteri di validità.

4.4 Contesto e partecipanti

Il presente progetto di ricerca si colloca all’interno del contesto internazionale dell’Università per Stranieri di Perugia. Come evidenziato in §1.2, l’Ateneo ricopre, sin dalla prima metà del Novecento, un ruolo di rilievo nell’insegnamento dell’italiano a stranieri e, nel corso del tempo, è diventato un punto di riferimento per studenti internazionali interessati non solo all’apprendimento della lingua italiana, ma anche all’avvio di percorsi universitari volti alla promozione dell’Italia nel mondo e allo studio delle relazioni internazionali. L’Ateneo si struttura in due settori principali: da un lato, i corsi di lingua italiana, e dall’altro, i corsi di laurea triennale e magistrale. Nel settore linguistico si trovano anche corsi di alta formazione per studenti e docenti, oltre a

certificazioni linguistiche e glottodidattiche. Per quanto riguarda i corsi di laurea, l'offerta comprende filoni di ricerca, corsi di dottorato e programmi di studio internazionali. Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca provengono in larga misura da questi programmi internazionali, come verrà descritto nei paragrafi successivi.

La selezione dei partecipanti non è stata un'operazione semplice, in quanto è stato necessario considerare diversi fattori, tra cui la durata del soggiorno, il livello di competenza linguistica in italiano, la composizione del gruppo e la tipologia di studente (studenti universitari, studenti di corsi di lingua italiana, studenti in mobilità a breve o lungo termine). A tal fine, durante il percorso di dottorato sono stati condotti esperimenti preliminari, volti anche a comprendere le modalità operative più efficaci e a perfezionare gli strumenti di ricerca. In una fase preliminare, alcuni gruppi di studenti dei corsi di lingua hanno compilato questionari sia all'inizio sia alla fine del loro soggiorno a Perugia; i questionari avevano l'obiettivo di valutare l'apprendimento interculturale e l'adattamento alla comunità italiana, senza interventi didattici mirati. I risultati ottenuti non hanno fornito dati utili ai fini della ricerca e, pertanto, non saranno riportati in questa sede. Dopo questa fase sperimentale, sono stati definiti gli strumenti di ricerca utilizzati (§4.5) e il tipo di studenti da coinvolgere che si descriveranno a seguire.

4.4.1 Gruppo 1: Studenti dei corsi di lingua italiana

Il primo gruppo considerato è composto dagli studenti internazionali iscritti ai corsi di lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia. Questi studenti scelgono volontariamente di frequentare i corsi di italiano dell'università e sono mossi da motivazioni diverse, tra cui l'interesse per la lingua italiana o esigenze lavorative. Anche le nazionalità presenti nel gruppo sono varie: brasiliana, greca, cinese e tedesca sono alcuni esempi. Questa tipologia di studenti è stata selezionata in quanto appartenente alla categoria degli studenti 'a breve termine', caratterizzati da soggiorni limitati a Perugia, dalle 4 alle 8 settimane.

Gli studenti di questo gruppo rientrano nella categoria dei *sojourner* (Kim, 2001) e, secondo Byram (2021), possono essere considerati 'turisti', in quanto il loro coinvolgimento nella comunità locale resta generalmente superficiale e l'uso della lingua italiana si limita spesso all'ambito scolastico, zona di comfort. Nonostante ciò, la

sperimentazione con questo gruppo ha permesso di ottenere riflessioni significative sulle dinamiche di classe e su aspetti della CCI (§5.2).

All'interno del gruppo è possibile distinguere sottogruppi in base al livello di competenza linguistica, conforme al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e ai rispettivi sottolivelli dei corsi. I partecipanti coinvolti nello studio erano:

- Nr. 15 studentesse e studenti di livello A2.3;
- Nr. 9 studentesse e studenti di livello B1.3;
- Nr. 13 studentesse e studenti di livello C1.1;
- Nr. 6 studentesse e studenti di livello C2.3.

In totale, 43 studenti hanno partecipato alla prima fase dello studio, ossia alla prima sperimentazione. Di questi, 13 hanno partecipato anche all'intervista semi-strutturata (§4.5.5) e hanno compilato il questionario iniziale (§4.5.1): 4 di livello A2.3, 5 di livello B1.3, 7 di livello C1.1 e 1 di livello C2.3. Con questo gruppo è stata sperimentata una sola delle cinque attività previste dal progetto, relativa agli stereotipi sull'Italia e sugli italiani (§4.6.4). Nonostante il periodo ridotto di osservazione, i risultati ottenuti hanno fornito informazioni interessanti per l'analisi interculturale.

4.4.2 Gruppo 2: Studenti internazionali dei corsi di laurea triennale e magistrale

Il secondo gruppo coinvolto nella ricerca comprende studenti internazionali iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale dell'Università per Stranieri di Perugia. La selezione dei partecipanti è avvenuta attraverso la richiesta di un servizio di tutoraggio, offerto dall'Ateneo per supportare linguisticamente e didatticamente gli studenti durante l'anno accademico. Il servizio, organizzato alla pari, consente agli studenti universitari che si offrono come 'tutor' di agevolare l'inclusione dei colleghi, facilitando anche l'adattamento culturale e sociale.

Nell'anno accademico 2024-2025, sono stati selezionati 15 tutor per l'intermediazione culturale e l'inclusione degli studenti che hanno partecipato attivamente al progetto di ricerca, osservando e intervenendo durante le lezioni e coordinando insieme alla ricercatrice il lavoro in classe. La loro presenza si è rivelata

particolarmente importante per favorire l'integrazione di chi usufruisce di borse di studio internazionali, come le borse 'ITALYOU' o MAECI, in quanto gli studenti spesso arrivano in ritardo rispetto all'inizio dei corsi, creando difficoltà di adattamento e momenti di spaesamento. I tutor hanno quindi contribuito a ristabilire l'equilibrio nella comunità studentesca e a migliorare l'adattamento dei nuovi arrivati.

Determinare il numero esatto dei partecipanti in questo gruppo risulta complesso, poiché la partecipazione variava a seconda delle attività sperimentate e del momento di rilevazione. Alcuni studenti hanno partecipato in maniera costante, mentre altri hanno garantito solo una presenza sporadica. Per scopi analitici, il numero dei partecipanti è stato approssimato in base all'attività specifica (verranno descritte nel dettaglio in §4.5).

Attività/ nr. partecipanti	Gruppo 2: studenti e studentesse internazionali dei corsi di laurea triennale e magistrale
Attività 1: Autobiografia	nr. 10 partecipanti di cui: 7 di sesso femminile 2 di sesso maschile
Attività 2: Il Tempo	nr. 13 partecipanti di cui: 9 di sesso femminile 4 di sesso maschile
Attività 3: I Saluti	nr. 11 partecipanti di cui: 9 di sesso femminile 2 di sesso maschile
Attività 4: Italia e italiani	nr. 10 partecipanti di cui: 8 di sesso femminile 2 di sesso maschile
Attività 5: I luoghi della socialità	nr. 5 partecipanti di cui: 4 di sesso femminile 1 di sesso maschile

Tabella 1. Composizione gruppo 2.

Dallo schema emerge una prevalenza femminile tra i partecipanti e, sebbene i numeri siano generalmente simili, essi variano da un'attività all'altra. Per quanto riguarda

la nazionalità, i partecipanti provengono da contesti diversi, con una predominanza di studenti di origine africana e asiatica. L'analisi dettagliata di questi dati sarà approfondita nella sezione dedicata ai risultati.

Gli studenti coinvolti appartengono a diversi corsi di laurea, in particolare al corso magistrale in 'Italiano per l'insegnamento a stranieri' (ItaS). Molti di loro completano l'intero percorso magistrale in Italia, conseguendo il relativo titolo di studio nazionale. Si tratta quindi di studenti impegnati in un periodo di mobilità di tipo '*degree mobility*', della durata di almeno due anni. Il loro livello di italiano supera in modo significativo la soglia minima stabilita dal QCER: per l'iscrizione a un corso di laurea magistrale è richiesto almeno un livello B2, condizione soddisfatta dai partecipanti.

A questo punto è opportuno approfondire la categoria dei e delle tutor, studenti e studentesse dell'Ateneo incaricati di mediare e facilitare l'apprendimento degli studenti internazionali. Come precedentemente indicato, si tratta di quindici tutor che, durante il semestre, hanno supportato gli studenti richiedenti assistenza attraverso incontri settimanali di potenziamento linguistico e didattico. Tale attività rientra in un progetto più ampio denominato MoEBIUS⁹ (PROBEN 1159/2023), il cui obiettivo principale è il benessere psicofisico della comunità accademica.

Il benessere psicofisico degli studenti è strettamente legato alla capacità di adattamento all'ambiente ospitante. Pertanto, il progetto di ricerca ha previsto un momento formativo iniziale per i tutor, centrato sui principi della competenza comunicativa interculturale e sulle strategie operative da adottare durante le lezioni e le attività. Tre tutor hanno inoltre partecipato direttamente agli incontri sperimentali, fornendo osservazioni e suggerimenti nel ruolo di docenti in formazione. Questa formazione rappresenta un valore aggiunto per il progetto, in quanto consente di applicare sul campo le teorie di riferimento e di preparare futuri docenti di italiano L2 e LS.

4.4.3 Gruppo 3: Studenti del progetto Marco Polo e Turandot

L'ultimo gruppo coinvolto nello studio è formato dagli studenti del progetto 'Marco Polo e Turandot'. Come descritto in §1.2.1, si tratta di un programma destinato esclusivamente

⁹ Sito web del Progetto: <https://www.unistrapg.it/it/ricerca/progettazione-e-finanziamenti/progetti-finanziati/movimento-equilibrio-benessere-in-una-universita-sostenibile> (2/09/2025).

a studenti di nazionalità cinese. Prima di poter accedere a un corso di laurea triennale o magistrale in Italia, questi studenti devono acquisire competenze linguistiche in italiano. A tal fine, partecipano a programmi specifici che garantiscono un supporto mirato e un percorso linguistico adeguato.

Il gruppo è quindi tendenzialmente monolingue e monoculturale, composto unicamente da apprendenti cinesi provenienti da diverse regioni della Cina. Sebbene esista una cultura condivisa, è evidente nei partecipanti la presenza di culture regionali che influenzano costumi e tradizioni, riflettendosi sulle esperienze e sulle pratiche culturali. Anche in questo caso, il numero dei partecipanti è determinabile in base alle attività sperimentate.

Attività/ nr. partecipanti	Gruppo 3: studenti e studentesse cinesi del progetto Marco Polo Turandot
Attività 1: Autobiografia	nr. 8 partecipanti di cui: 4 di sesso femminile 4 di sesso maschile
Attività 2: Il Tempo	nr. 6 partecipanti di cui: 3 di sesso femminile 3 di sesso maschile
Attività 3: I Saluti	nr. 3 partecipanti di cui: 3 di sesso maschile
Attività 4: Italia e italiani	nr. 5 partecipanti di cui: 2 di sesso femminile 3 di sesso maschile
Attività 5: I luoghi della socialità	nr. 4 partecipanti di cui: 2 di sesso femminile 2 di sesso maschile

Tabella 2. Composizione gruppo 3.

In questo gruppo la composizione dei partecipanti risulta equilibrata tra sesso maschile e femminile. Si osserva, inoltre, che la frequenza alle attività è più elevata nei

primi incontri e tende a diminuire progressivamente. Tale riduzione è in parte attribuibile al fatto che, negli ultimi mesi della sperimentazione, molti studenti erano impegnati in test attitudinali e di ammissione alle università, determinando assenze frequenti.

Anche questo gruppo è costituito da studenti a lungo termine, i quali intraprendono un percorso accademico completo in Italia. Per quanto riguarda il livello linguistico, gli studenti avevano raggiunto un livello B1 all'inizio delle sperimentazioni (marzo 2025), mostrando progressi significativi nel corso del tempo.

4.4.4 Una visione d'insieme

Per concludere, al progetto hanno partecipato 54 studenti e studentesse internazionali. Tra i tre gruppi analizzati emergono differenze rilevanti che devono essere prese in considerazione nell'interpretazione dei dati. Alcuni aspetti fondamentali saranno evidenziati nella tabella seguente, utile per la lettura dei risultati. Ciò che accomuna tutti e tre i gruppi è la partecipazione a corsi di italiano L2 offerti dall'Università per Stranieri di Perugia.

Variabili / gruppo	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
Durata del soggiorno:	Breve durata	Lunga durata	Lunga durata
Composizione del gruppo:	Multiculturale	Multiculturale	Monoculturale
Motivazione:	Varie (lavoro, passione, studio)	Studio	Studio
Livello linguistico degli studenti e studentesse:	A2.3 B1.3 C1.1 C2.3	B2	B1

Tabella 3. Variabili principali da considerare nell'analisi.

Le variabili principali da considerare nello studio riguardano la durata del soggiorno, la composizione del gruppo di lavoro – utile per analizzare il comportamento dei singoli individui – e il livello linguistico dei partecipanti. Quest’ultimo riveste particolare importanza, in quanto consente di comprendere in che misura la componente comunicativa possa facilitare l’adattamento interculturale e in che modo essa si sviluppi nel corso dell’acquisizione della consapevolezza critica culturale (Byram, 2021).

4.5 Strumenti e procedure di raccolta dati

Per il progetto di ricerca sono stati utilizzati diversi tipi di strumenti, con il fine di analizzare in profondità la situazione dei tre gruppi di riferimento. Si passano ora in rassegna gli strumenti utilizzati.

4.5.1 Questionari

Per misurare le competenze linguistiche e relative all’attitudine interculturale e al rapporto con la diversità dei partecipanti sono stati somministrati due questionari. Il primo è stato proposto all’inizio del progetto, mentre il secondo è stato compilato alcuni mesi dopo la conclusione delle attività sperimentali in classe.

Nel campo della comunicazione interculturale, il questionario rappresenta uno degli strumenti di rilevazione più consolidati. Il suo obiettivo è trarre conclusioni generalizzabili su una popolazione a partire dall’analisi di un campione (Young, 2016). I due strumenti sono stati impiegati per delineare un quadro situazionale della conoscenza e della competenza interculturale dei partecipanti. Le domande sono state costruite sulla base delle teorie di Byram (2021) riguardo la CCI e di Kim (2001) sull’adattamento cross-culturale.

Il questionario è uno strumento privilegiato nella raccolta dei dati poiché è semplice da costruire, adattabile a diversi contesti, controllabile in termini di attendibilità e facilmente somministrabile anche in formato digitale (Dörnyei, 2007). Nelle prime fasi della ricerca sono state sperimentate diverse modalità di somministrazione. Alla luce dei risultati preliminari, si è scelto di adottare la modalità telematica. I questionari sono stati realizzati su *Microsoft Forms* e distribuiti tramite link o QR code, sia in presenza che in modalità asincrona, attraverso canali istituzionali.

Pur essendo comunemente associato a metodologie quantitative, il questionario può essere utile anche in ricerche qualitative, se affiancato da altri strumenti che permettano di approfondire la conoscenza dei partecipanti. In ambito interculturale, infatti, vi è il rischio di semplificare o generalizzare eccessivamente i fenomeni culturali, non tenendo conto dei contesti specifici (Young & Sercombe, 2010). Nella costruzione degli item, si è prestata particolare attenzione ai *bias culturali* e alle dinamiche che possono condizionare le risposte, come la tendenza a fornire risposte socialmente desiderabili o a preferire opzioni moderate (Fife-Schaw, 2006). Ciò è stato possibile osservando direttamente gli studenti internazionali dell'Ateneo e interagendo con loro prima ancora dell'inizio dello studio. Per favorire risposte autentiche, il questionario è stato reso anonimo nel rispetto delle norme sulla privacy. È stato redatto in lingua italiana e in inglese, ma tutti i partecipanti hanno scelto di compilarlo in italiano, probabilmente per la maggiore familiarità con tale lingua rispetto all'inglese.

Entrambi i questionari sono stati progettati appositamente per la ricerca. Prima della loro elaborazione, si è definito l'insieme dei temi, dei costrutti e delle variabili da indagare (Coggi & Ricchiardi, 2005). Gli item riguardano la conoscenza, l'attitudine e la capacità dei partecipanti nell'affrontare situazioni interculturali. Essi derivano dai costrutti teorici del modello di CCI proposto da Byram (1997, 2021). In particolare, le domande esplorano l'apertura mentale, l'accettazione della diversità, la curiosità verso altre culture (§3.3.2.1), la capacità di interpretare documenti e comportamenti culturali diversi (§3.3.2.3; §3.3.2.4) e la conoscenza di concetti fondamentali dell'educazione interculturale, come lo stereotipo. Per misurare tali dimensioni si è utilizzata la scala *Likert* (1932), articolata su sette gradi di accordo, da 'per niente d'accordo' (1) a 'molto d'accordo' (7). Gli item sono stati costruiti in modo coerente con tre aree principali: conoscenza, attitudine e capacità (Corbetta, 2003).

Il questionario iniziale (appendice A) comprendeva 31 item suddivisi in tre sezioni. La prima indagava la conoscenza linguistica e culturale dei partecipanti, le loro esperienze pregresse con la lingua e la cultura italiana e la frequenza d'uso dell'italiano nei diversi contesti comunicativi. La seconda, intitolata 'Informazioni personali', raccoglieva dati sul soggiorno in Italia, sulle reti sociali e sulle modalità di vita. La terza sezione includeva i dati anagrafici (età, sesso, lingua madre, lingue conosciute, nazionalità).

Il secondo questionario (appendice A), somministrato al termine del percorso sperimentale, conteneva quattro sezioni. Oltre a replicare in parte gli item iniziali, ne introduceva di nuovi sull'uso della lingua madre e sull'esperienza di apprendimento interculturale. Seguendo Kim (2001), si è ritenuto importante indagare l'influenza del senso di appartenenza culturale nel processo di adattamento. Gli studenti hanno quindi valutato la propria crescita interculturale, indicando in ordine di importanza gli apprendimenti più significativi, come «sono più consapevole della mia cultura», «ho imparato a interpretare culture diverse dalla mia», «sono più aperto verso gli altri». Infine, il questionario includeva item sull'accoglienza percepita da parte della città di Perugia e dell'Ateneo. Le ultime due sezioni erano dedicate, rispettivamente, all'uso della lingua italiana e della lingua madre, comprendendo anche domande sulla frequenza d'uso dei *social network*. È da segnalare che la partecipazione al secondo questionario è risultata inferiore rispetto al primo, generando una discrepanza nei dati raccolti.

4.5.2 Griglia di valutazione per le facilitatrici linguistiche e culturali

Per valutare in modo approfondito le attività svolte nel progetto, è stato chiesto ai docenti di lingua italiana delle classi coinvolte nello studio e alle tutor didattiche e linguistiche di compilare una griglia di osservazione alla fine dello svolgimento delle attività in classe. L'osservazione, intesa come strumento naturale di conoscenza, è definita come «uno sguardo orientato più o meno consapevole [...] per acquisire ulteriori elementi oltre a quelli già rilevati» (Rizzo & Salmaso, 2009: 41). Essa rappresenta un comportamento di attenzione intenzionale verso un fenomeno o una situazione specifica. A seconda dello scopo, l'osservazione può assumere una funzione descrittiva, formativa, euristica o di verifica (Postic & De Ketele, 1988: 26). In ambito educativo e di ricerca, essa consente di analizzare le situazioni e di interpretarle con maggiore precisione.

Nel presente progetto, l'osservazione si è articolata in due modalità complementari: la compilazione di una griglia di valutazione (appendice C) e l'utilizzo di un diario dello studente, descritto nel paragrafo successivo. Le attività sperimentali in classe svolte durante le lezioni sono state osservate dai e dalle docenti di italiano per quanto riguarda il gruppo 1, e dalle tutor per quanto riguarda il gruppo 2. Alla fine, è stato

chiesto loro di compilare la griglia di osservazione che aveva una duplice funzione: formativa e valutativa.

La griglia, utilizzata per analizzare la qualità e l'efficacia delle attività, ha permesso di individuare gli elementi più funzionali e quelli da migliorare, offrendo un riscontro utile alla programmazione didattica di italiano L2. Il documento impiegato non è stato elaborato *ex novo*, ma tratto da materiale già validato e pubblicato da Montella e Torresin (2019) nella rivista '*Laboratorio ITALS*'. La 'Griglia di valutazione', composta da cinque item, prende in considerazione l'adeguatezza dell'attività rispetto agli obiettivi, la risposta dei partecipanti e il grado di coinvolgimento osservato.

Raccogliere le osservazioni delle tutor e delle docenti che operano quotidianamente con studenti internazionali ha rappresentato un passaggio fondamentale per arricchire la ricerca. I loro commenti hanno consentito non solo di validare le attività sperimentali, ma anche di individuare criticità e potenzialità, contribuendo così al miglioramento del materiale didattico e al consolidamento del progetto formativo.

4.5.3 Diario dello studente

Seguendo la distinzione proposta da Benvenuto (2018), il diario dello studente o giornale di bordo consente di narrare e raccontare le esperienze vissute, fornendo al tempo stesso una forte valenza riflessiva per chi lo compila. La redazione di testi discorsivi e ricostruttivi permette agli studenti di ripercorrere e rielaborare le proprie esperienze, mettendo in evidenza intenzioni, motivazioni e percezioni. Il diario, strutturato lungo un asse cronologico, consente di monitorare in modo continuativo le osservazioni e le riflessioni dei partecipanti.

Come osserva Bruner (1968), il cosiddetto 'pensiero narrativo' offre agli individui l'opportunità di ripensare alle esperienze appena vissute e di riflettere sui temi trattati, consentendo una comprensione più profonda dei processi cognitivi e affettivi sottesi all'apprendimento interculturale. In questo senso, attraverso la narrazione, l'osservatore descrive ciò che ritiene significativo in relazione a specifici indicatori, fornendo dati utili per l'interpretazione dei fenomeni oggetto di studio. Nel caso del presente progetto, i diari dello studente hanno permesso di monitorare l'apprendimento dei partecipanti e di

valutare il potenziale miglioramento delle loro competenze, conoscenze e abilità interculturali e linguistiche.

Il diario dello studente utilizzato in questa ricerca (appendice C) viene, come la griglia di valutazione, dallo studio condotto da Montella e Torresin (2019). È stato modificato secondo le esigenze di ricerca. Alle domande sulle somiglianze e differenze tra la propria cultura e quelle presenti in classe (tra cui quella italiana) sono state aggiunte domande relative all'uso in contesto quotidiano di ciò che si è appreso. Oltre a queste modifiche, nel diario dello studente della seconda attività è stato inserito un ulteriore item che risulta essere introduttivo per i temi interculturali delle attività sperimentate. Ai partecipanti è stato chiesto di completare la figura di un iceberg con elementi della cultura italiana ritenuti più o meno evidenti. La domanda ha funzionato da 'rompighiaccio'. Ha introdotto al territorio del non detto, quale il concetto di tempo e ha anticipato gli altri elementi non visibili delle altre attività come la prossemica nei saluti o i rituali a tavola.

Nella costruzione degli item da inserire nel diario, sono stati considerati diversi fattori rilevanti. In primo luogo, si è tenuto conto della competenza linguistica dei partecipanti, formulando le domande in un italiano adatto a un livello B1, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento e il Profilo della Lingua Italiana, con traduzione in inglese per garantire una piena comprensione. Si è inoltre valutata la durata della compilazione, che è stata progettata affinché potesse richiedere dai dieci ai venti minuti al termine delle attività didattiche. Infine, si è posta attenzione alla coerenza tra gli item del diario e gli obiettivi delle singole attività, privilegiando in particolare le finalità legate all'adattamento socioculturale e allo sviluppo della CCI dei partecipanti.

Ogni studente ha compilato quattro diari, corrispondenti alle attività svolte in classe eccetto la prima (l'autobiografia di un incontro interculturale, §4.6.1), mantenendo una struttura uniforme e un numero simile di domande. Le prime domande mirano a far emergere ciò che è stato appreso durante l'attività, attraverso quesiti del tipo «Che cosa ho imparato oggi?» o «Che cosa mi è piaciuto?». Successivamente, si analizza quanto i partecipanti abbiano interiorizzato elementi della cultura italiana e delle altre culture o sub-culture presenti in classe, individuando analogie e differenze rispetto alla propria cultura di origine. Gli ultimi quesiti sono dedicati all'applicazione pratica delle conoscenze e abilità acquisite in contesti al di fuori della classe, chiedendo, ad esempio, «Come userò quello che ho imparato durante il mio soggiorno a Perugia? Fai un

esempio.». Questo tipo di riflessione è particolarmente rilevante, in quanto consente di valutare l'efficacia potenziale delle attività nello sviluppo dell'adattamento cross-culturale dei partecipanti. L'ultimo item, infine, è stato progettato per monitorare il progresso nella consapevolezza critica culturale, secondo le indicazioni di Byram (2021) e secondo l'autovalutazione dei partecipanti. A tal fine, è stata utilizzata una scala visuale da zero a cento sottoforma di freccia (fig.2), che ogni partecipante ha compilato in autovalutazione al termine di ciascuna attività, permettendo così di rendere evidenti i progressi individuali nella comprensione e nell'analisi critica delle dinamiche interculturali.

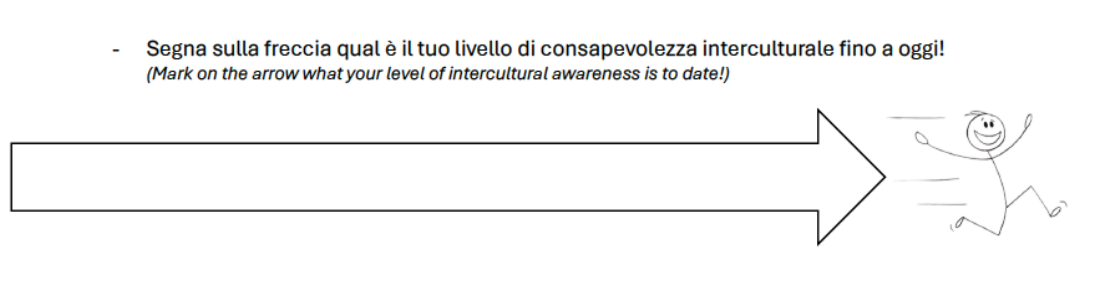


Figura 15. Diario dello studente. Freccia della consapevolezza interculturale.

Una delle principali criticità emerse nell'utilizzo del diario dello studente riguarda il tempo necessario per la sua compilazione. Spesso, infatti, l'inizio delle attività didattiche subiva dei ritardi e ciò comportava che i partecipanti disponessero di un tempo ridotto rispetto a quello previsto dalla ricerca per completare il diario. Nonostante questa limitazione, lo strumento è stato valutato positivamente dagli studenti sotto il profilo della competenza linguistica. In particolare, essi hanno riconosciuto nel diario un'opportunità significativa per esercitare la produzione scritta e le capacità di sintesi, aspetti che, secondo la loro esperienza, vengono praticati meno durante il normale percorso di apprendimento di una lingua straniera. Gli stessi partecipanti hanno sottolineato come l'uso del diario rappresenti un'occasione utile anche in vista della stesura di una futura tesi di laurea, poiché contribuisce a consolidare competenze di scrittura accademica in italiano.

4.5.4 Registrazione delle lezioni

Per il presente progetto di ricerca, è stato impiegato anche uno strumento di osservazione esperienziale di tipo indiretto. Si è ritenuto necessario raccogliere informazioni relative agli aspetti emersi durante le ore di lezione, che complessivamente sono state dieci. I diari degli studenti compilati dai partecipanti alla fine di ogni incontro hanno permesso di evidenziare alcune tematiche significative in ambito educativo interculturale. Tuttavia, i quesiti posti ai partecipanti risultano insufficienti a cogliere l'inezza delle particolarità del caso, come esse emergono nel corso della discussione in aula. Per ovviare a questa limitazione, le lezioni sono state registrate in formato audio, previa acquisizione del consenso informato dei partecipanti. Sono state registrate gli incontri tenutisi nel gruppo 2 e nel gruppo 3 delle attività n.2, 3, 4 e 5. Non si è ritenuto necessario registrare le lezioni in cui è stata sperimentata la prima attività in quanto i partecipanti hanno impiegato le due ore dell'incontro per compilare le schede dell'Autobiografia di un Incontro Interculturale (AII) e non è avvenuto il dibattito.

Nella fase di trascrizione, sono stati identificati i ruoli della ricercatrice (R), dei tutori (T) e dei partecipanti allo studio (con l'iniziale del nome). Per quanto riguarda questi ultimi, si è cercato, laddove possibile, di risalire alla nazionalità di ciascun partecipante, al fine di supportare successivamente l'analisi comparativa tra le culture di arrivo e quelle di provenienza.

4.5.5 Intervista semi-strutturata con i *Discourse Completion Task* (DCT)

Il gruppo 1 della ricerca, come già detto, è formato da studenti definiti 'turisti' (Byram, 2021) i quali trascorrono in Italia un periodo limitato, generalmente compreso tra quattro e otto settimane, frequentando i corsi di lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia. Non è stato quindi possibile condurre un'analisi longitudinale sullo sviluppo della CCI né intervenire per migliorare il loro adattamento cross-culturale, poiché il periodo di permanenza di un mese (o due) risulta troppo breve per osservare l'intero processo di adattamento. È stato possibile, tuttavia, osservare alcune fasi del processo stesso (Kim, 2001; Oberg, 1960). Per questo motivo, con tali partecipanti è stata sperimentata una sola delle cinque attività didattiche somministrate agli altri due gruppi. Alcuni studenti, inoltre, hanno partecipato a un'intervista semi-strutturata e hanno compilato il questionario iniziale, essendo l'attività facoltativa.

L'intervista (il testo si può leggere nell'appendice A) è stata organizzata secondo la metodologia dei *Discourse Completion Task* (DCT). Si è scelto di monitorare l'attitudine di apertura mentale e i comportamenti dei partecipanti in situazioni interculturali, privilegiando la simulazione di situazioni sociali e comunicative specifiche. Ai partecipanti è stato chiesto di immedesimarsi nelle situazioni presentate e di rispondere come se le avessero realmente vissute. I DCT consistono in questionari di produzione linguistica nei quali atti linguistici vengono sollecitati in forma scritta mediante la presentazione di descrizioni situazionali precise (Billmyer & Varghese, 2000).

In ambito interculturale, i DCT vengono impiegati per confrontare le modalità di realizzazione degli atti linguistici, tenendo conto di variabili sociopragmatiche, come la distanza sociale, nonché delle differenze tra parlanti nativi e non nativi (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). Tale strumento si è rivelato efficace per indagare la competenza pragmatilinguistica dei partecipanti, come nel caso presente. L'analisi ha permesso di verificare il livello di conoscenza e consapevolezza dei partecipanti circa ciò che è socialmente e culturalmente appropriato dire o fare in specifiche situazioni comunicative (Sweeney & Zhu, 2010). Negli ultimi decenni, studi come quelli di Economidou-Kogetsidis (2013) e Golato (2003) hanno confermato che i DCT costituiscono strumenti idonei a valutare la competenza pragmatica dichiarativa, ossia la capacità di riconoscere ciò che è appropriato dire o fare in contesti sociali e culturali determinati.

L'intervista semi-strutturata comprende tredici domande e ha una durata media di circa dodici minuti. L'audio delle interviste è stato registrato e successivamente trascritto. Ogni domanda è finalizzata a esplorare una specifica situazione comunicativa interculturale. Alcuni esempi includono: «Sei a cena a casa di un amico. Si è fatto tardi e tu devi andare via. Le altre persone, però, sono coinvolte in una conversazione animata. Che cosa fai per salutare?»; «Ti trovi al bar con amici internazionali, tra cui un ragazzo italiano, che decide di offrire da bere a tutti. Che cosa dici? Che cosa fai?»; oppure «Come ti comporti quando ti trovi in una situazione sociale diversa dalla tua cultura? Racconta un episodio interessante di esperienza interculturale».

Le domande finali riguardano il chiedere e il reclamare delle scuse, presentando ai partecipanti diverse situazioni in cui essi devono indicare se scusarsi, non farlo o richiedere spiegazioni, con modalità analoghe per il reclamare le scuse. Va sottolineato

che le stesse tematiche esplorate nei DCT sono state utilizzate per la progettazione delle attività didattiche sperimentate durante la ricerca.

4.6 L'intervento didattico

Dopo aver descritto il contesto e i partecipanti e aver analizzato alcuni degli strumenti di ricerca, si presentano in questo paragrafo le attività interculturali sperimentate. Come evidenziato dalla rappresentazione grafica della sequenza temporale prevista (figura 14), le attività sono state avviate dopo la compilazione del questionario iniziale da parte dei partecipanti e si sono svolte, nei tre gruppi, nell'arco di sette mesi, da novembre 2024 a giugno 2025. Complessivamente, sono state sperimentate cinque attività didattiche, tutte centrate su temi interculturali in contesti di italiano L2 in cinque incontri di due ore ciascuno, per un totale di dieci ore. Essendo due i gruppi coinvolti in queste attività, la sperimentazione è durata in totale venti ore.

Gli argomenti delle unità di apprendimento sono stati progettati tenendo conto di due considerazioni principali. Da una parte, si è cercato di applicare i modelli teorici di riferimento (Kim, 2001; Byram, 1997, 2021), sviluppando alcune componenti dei modelli stessi. Dall'altra, si è voluto affrontare tematiche rilevanti per la cross-culturalità e la diversità, includendo differenze pragmatiche, linguistiche e culturali emergenti in incontri interculturali.

4.6.1 Attività 1

La prima attività proposta consiste in una rivisitazione dell' 'Autobiografia degli incontri interculturali' (AII) e si può trovare nell'appendice B di questo lavoro di tesi come tutti i materiali didattici utilizzati durante le sperimentazioni. Si tratta di uno strumento elaborato nel 2009 e aggiornato nel 2018 per la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa da Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson e María del Carmen Méndez García. La scheda risponde alle Raccomandazioni del Libro Bianco del Consiglio d'Europa sul Dialogo interculturale¹⁰, sezione 5.3, paragrafo 152, secondo cui:

¹⁰ 'Vivere insieme in pari dignità': <http://www.coe.int/dialogue>.

Si dovrebbero sviluppare strumenti complementari per incoraggiare gli alunni ad esercitare un giudizio critico e autonomo che include anche una valutazione critica delle proprie reazioni e atteggiamenti di fronte a culture diverse.

(Consiglio d'Europa, 2018: 46)

L'AII rappresenta un dispositivo pedagogico finalizzato a stimolare la riflessione critica sulle esperienze di incontro interculturale, reali o mediate, promuovendo consapevolezza, empatia e capacità di mediazione culturale (Consiglio d'Europa, 2022). Ispirata al *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008), l'AII sottolinea l'importanza dell'educazione come strumento di coesione sociale e di inclusione e come mezzo per contribuire alla costruzione di società democratiche e pluraliste.

All'interno dell'AII la cultura è intesa come un insieme fluido di risorse materiali, sociali e soggettive, continuamente negoziate dagli individui nei loro molteplici gruppi di appartenenza. Questa pluralità si manifesta nella condizione pluriculturale degli individui, ossia nella capacità di operare all'interno di più sistemi culturali, e nella interculturalità, intesa come disposizione riflessiva verso l'alterità e attitudine alla mediazione e al dialogo. La scheda pone attenzione alla formazione di atteggiamenti verso persone di altre culture, analizzando processi di stereotipizzazione, pregiudizio e discriminazione, nonché i fattori cognitivi e sociali che ne influenzano lo sviluppo (Consiglio d'Europa, 2009).

Le nove schede in cui si articola l'AII raccolgono fatti, sentimenti e riflessioni di chi ha vissuto un incontro interculturale, precisando che tali esperienze possono verificarsi in qualsiasi contesto, inclusa la propria città e comunità. Per motivi legati alle tempistiche dello studio, sono state somministrate solo alcune schede. In particolare, oltre alla scheda introduttiva '*Chi sono io*', che invita i partecipanti a definirsi secondo ciò che ritengono più rilevante riguardo alla propria identità e percezione degli altri, sono state somministrate le schede n.1, n.3 e n.5:

- La scheda 1: '*L'incontro*' richiede di descrivere un incontro interculturale (quando e dove è avvenuto), motivarne la scelta e attribuirgli un titolo.
- La scheda 3: '*I tuoi sentimenti*' esplora i sentimenti del protagonista dell'incontro e le reazioni emotive associate.

- La scheda 5: *‘Uguale e diverso’* invita a individuare somiglianze e differenze tra ciò che il partecipante ha pensato o provato e ciò che ritiene abbiano percepito gli altri, approfondendo così la consapevolezza delle differenze culturali.

Queste schede sono state selezionate per la loro affinità con il progetto, svolgendo la funzione di introduzione per i partecipanti. La compilazione richiedeva due ore di lavoro. L’AII è stata somministrata esclusivamente ai gruppi 2 e 3.

4.6.2 Attività 2

La seconda attività *‘Come percepiamo il tempo? La concezione del tempo nelle diverse culture. Essere in ritardo è sempre un problema?’* (appendice B) è stata sperimentata nei gruppi a lungo termine (2 e 3), durante una lezione di due ore, somministrata ai due gruppi in momenti distinti. L’attività non è stata proposta al primo gruppo, in quanto si è ritenuto che la tematica affrontata potesse risultare di difficile comprensione per studenti che soggiornano per un periodo limitato in un Paese straniero e che, non instaurando relazioni significative con la comunità ospitante, dispongono di opportunità ridotte per elaborare in modo pieno i contenuti oggetto di discussione. Il tema prende spunto dalle teorie antropologiche di Edward Hall (1956) sulla categorizzazione e percezione del tempo ed è stato scelto per la sua marcata valenza culturale. Ad esempio, la percezione del tempo varia tra Oriente e Occidente, influenzando anche le espressioni linguistiche correlate. Ciò però non è del tutto veritiero, come si vedrà anche nei risultati.

L’unità di apprendimento si basa sul riadattamento di articoli di giornale reperibili online¹¹, riguardanti la differente percezione del tempo e il concetto di ritardo nelle varie culture. Nei testi sono illustrate le differenze tra culture policroniche, in cui il tempo è flessibile, e culture monocroniche, in cui il tempo è lineare e non tollera ritardi o interruzioni. Sono inoltre forniti esempi concreti di concezioni del tempo nelle diverse culture.

¹¹ Il testo è un riadattato dagli articoli:

‘La puntualità è un concetto relativo’. Il Post: <https://www.ilpost.it/2023/07/05/tempo-monocronico-policronico/>

‘Gli italiani e la ‘malattia’ del ritardo’. La voce di MBA: <https://www.mbamutua.org/lavoce/presto-che-e-tardi-gli-italiani-e-la-malattia-del-ritardo/>

L'attività prevede due esercizi di comprensione globale del testo, focalizzati sulle espressioni italiane positive e negative utilizzate per parlare del tempo (es. perdere tempo, il tempo è denaro) visibile nella figura 16. Dal punto di vista linguistico e socioculturale, è incluso un glossario con nuovo vocabolario e un approfondimento sulle espressioni italiane per fissare appuntamenti, comprese le preposizioni semplici e articolate, come 'per...' e 'alle...'.

Inserisci nella tabella i verbi legati alle espressioni per parlare del tempo.

Sprecare / trovare / finire / risparmiare

espressioni positive	espressioni negative

il tempo.

Figura 16. Esercizio di comprensione globale - attività 2.

In questa attività, la riflessione verte sulla tipologia di tempo delle culture rappresentate in classe e sul concetto di ritardo. Ai partecipanti è stato chiesto di discutere quando fosse appropriato arrivare a una cena o a una lezione privata, considerando anche le risposte ipotetiche di genitori o amici. Alla fine, i partecipanti hanno compilato il diario dello studente.

4.6.3 Attività 3

La terza attività del progetto '*Perché in Italia si baciano tutti? Analisi della prossemica legata alla cultura: salutarsi*' (appendice B) è stata sperimentata nel mese di aprile con entrambi i gruppi a lungo termine e si è concentrata su un aspetto fondamentale dell'adattamento cross-culturale: i primi contatti con la comunità ospitante, nello specifico l'atto comunicativo del 'salutarsi'. Si è tenuto conto del fatto che ogni cultura possiede modalità proprie di salutare in cui, oltre agli elementi linguistici (espressioni e

formule), assumono rilevanza anche gli aspetti pragmatici e non verbali. Tra questi, la prossemica e il contatto fisico risultano tipici di alcune culture, mentre in altre possono essere ridotti o assenti. La mancata conoscenza delle modalità di saluto dell'ambiente ospitante e delle culture in esso presenti può facilmente generare situazioni di imbarazzo o fraintendimento (Kim, 2001).

Il concetto di prossemica, inteso come gestione dello spazio personale, consente di comprendere come la percezione dello spazio influenzi la distanza ritenuta appropriata nelle interazioni sociali (Hall, 1968). I saluti costituiscono una delle manifestazioni principali degli incontri sociali e, poiché culture diverse interpretano diversamente lo spazio personale, i modi di avvicinarsi e salutarsi possono variare notevolmente. Gli schemi culturali agiscono come modelli dinamici che regolano le interazioni tra individui in contesti collettivi, emergendo dalla pratica quotidiana (Sharifian, 2005).

Un esempio emblematico è rappresentato dal confronto tra un saluto giapponese, realizzato tramite un inchino, e un saluto italiano, espresso con due baci sulle guance. Situazioni di questo tipo possono essere considerate 'incidenti culturali', capaci di generare fraintendimenti, pur trattandosi di generalizzazioni che non sempre rispecchiano la reale complessità socioculturale di un contesto. Le diverse culture e subculture ospitanti presentano infatti norme differenti in termini di struttura conversazionale e di strumenti pragmatici, adottando modalità differenti per perseguire obiettivi comunicativi simili (Wierzbicka, 1996).

Per supportare gli studenti internazionali nella gestione di tali situazioni il testo di riferimento dell'attività è stato strutturato come un vero e proprio *vademecum* sui vari modi di salutarsi nel mondo, adattato principalmente da articoli di giornali e blog disponibili online¹²(figura 17). Al termine della lettura, i partecipanti hanno svolto un esercizio di comprensione del testo e un approfondimento sugli avverbi di frequenza in italiano, seguiti da una riflessione condivisa sull'argomento principale, ovvero le modalità di saluto presenti nella classe. In questa fase è stato chiesto agli studenti di

¹² Il testo è adattato dai seguenti articoli:

'Quanti baci dare per salutarsi? Guida definitiva ai saluti di tutto il mondo.' Babel:

<https://it.babel.com/it/magazine/saluti-conversazioni>

'Salutarsi col bacio'. Learn Italian from home: <https://learnitalianfromhome.com/2024/01/30/salutarsi-col>.

'La storia del bacio all'italiana (che non è del tutto italiana)'. Al femminile:

<https://www.alfemminile.com/culture/bacio-italia/>.

raccontare esperienze personali, confrontando i saluti ricevuti con quelli tipici della propria cultura e riflettendo sulle sensazioni provate.

Il saluto con il bacio sulla guancia è un gesto comune nel mondo occidentale, simbolo di rispetto e amicizia che però dipende dal contesto culturale in cui ci troviamo. Ma quanti baci si danno? Dipende dalla cultura! In **Italia** di solito si danno due baci: prima sulla guancia sinistra, poi sulla destra in situazioni non professionali e con le persone che conosciamo. È meglio evitare di baciare persone appena conosciute, soprattutto in situazioni formali. In questi casi, si stringe la mano.

Anche in **Spagna, Grecia e Francia** molti altri paesi europei si scambiano due baci; nei **Paesi Bassi** si danno tre baci a guance alternate, così come in **Belgio, in Svizzera e in Polonia**. In altri paesi come la **Colombia** o **l'Argentina** è comune dare un solo bacio. Le labbra non dovrebbero mai toccare la guancia dell'altro e non è necessario conoscere bene una persona o essere in intimità: si usa salutare con un bacio anche in situazioni formali.

In **Germania**, invece, il contatto fisico non è ben visto. I giovani di solito si salutano con un abbraccio, oppure con una stretta di mano e a volte si scambiano anche un semplice cenno del capo e un "Hallo". Anche in **Giappone** non c'è contatto fisico e preferiscono usare un inchino veloce e silenzioso per salutarsi, oppure una stretta di mano con lo sguardo abbassato.



Gli **americani** si salutano con un caloroso abbraccio, oppure con un'amichevole stretta di mano. Un modo più informale di salutarsi è darsi il cinque, il famoso "high-five", seguito da domande come "What's up?".

Quando viaggiamo o ci trasferiamo in un altro Paese, è importante conoscere queste differenze per evitare momenti di imbarazzo. Ogni cultura ha il suo modo di salutare... Paese che vai, saluto che trovi!

Figura 17. Estratto del testo input - attività 3.

Nella fase finale della lezione, i partecipanti hanno preso parte a un *role play*: ciascuna coppia o gruppo ha ricevuto dei personaggi da interpretare e ha autonomamente deciso come salutarsi, considerando sia la cultura di appartenenza sia la dimensione diafasica della situazione comunicativa. La lezione si è conclusa con la compilazione del diario dello studente, prevista negli ultimi quindici minuti, al fine di consolidare le riflessioni emerse e favorire la consapevolezza critica dei comportamenti interculturali osservati.

4.6.4 Attività 4

La quarta attività del progetto *‘Italia e Italiani: aspettative VS realtà’* (appendice B) è stata sperimentata nei tre gruppi coinvolti nella ricerca, seguendo uno schema temporale progressivo: inizialmente è stata proposta agli studenti dei corsi di lingua a breve termine - nei mesi di novembre e dicembre, per poi essere estesa ad aprile ai due gruppi di studenti a lungo termine. L’argomento trattato riveste un ruolo centrale nell’apprendimento dell’italiano in contesto L2 poiché riguarda la percezione e la decostruzione degli stereotipi culturali.

Quando gli studenti internazionali, già in possesso di conoscenze linguistiche o culturali preliminari, arrivano in Italia ed entrano in contatto diretto con le comunità locali, spesso si accorgono che molte delle convinzioni pregresse risultano parziali o errate. Quindi, ciò riguarda in particolare le rappresentazioni stereotipate derivanti da una concezione essenzialista della cultura, per cui un’intera popolazione viene considerata omogenea e uniforme nelle proprie caratteristiche. In contesti di apprendimento linguistico straniero, l’assenza di riferimenti diretti e concreti alla cultura target favorisce la costruzione di immagini stereotipate o il ricorso a convinzioni già diffuse, fenomeno che può ostacolare la comprensione autentica della realtà socioculturale (Borghetti, 2019).

A contatto con una nuova cultura, l’individuo tende inizialmente a interpretarla attraverso le lenti dei valori e delle prospettive della propria cultura di origine. Tale approccio etnocentrico limita la consapevolezza degli schemi culturali diversi e compromette la comprensione della diversità culturale (Bennett, 2015). In questo quadro, lo stereotipo rappresenta una generalizzazione culturale condivisa su un gruppo di individui (Wood, 2005), mentre il pregiudizio corrisponde a una reazione mentale e affettiva personale rispetto a un gruppo o a un singolo membro (Schneider, 2005). Nel contesto italiano, gli stereotipi hanno radici storiche profonde, risalgono al Grand Tour e ai fenomeni migratori della prima metà del XX secolo.

L’attività ha avuto un duplice obiettivo: il primo è quello di promuovere la decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi degli studenti internazionali. Il secondo riguarda l’introduzione di concetti, come quello di *‘Made in Italy’*, tramite cui alcuni italiani vogliono rappresentarsi all’estero, anche per ragioni economiche: si fa riferimento, infatti, ai prodotti italiani diffusi a livello internazionale. L’attività si è articolata in due momenti principali denominati *‘L’Italia’* e *‘Gli italiani’*. Nella prima

parte, agli studenti è stato presentato un testo tratto dal manuale di italiano ‘Nuovo Espresso B1’, volto a illustrare il significato e la percezione del concetto di ‘*Made in Italy*’ nelle diverse culture, accompagnato da un esercizio di comprensione globale. È seguita una riflessione sulle principali marche italiane conosciute nei Paesi di provenienza degli studenti e sulla loro presenza nei canali social.

La seconda parte dell’attività ha previsto la visione di alcune immagini rappresentative di stereotipi diffusi sull’Italia, come la celebre fotografia di Marlon Brando ne ‘Il Padrino’ o due ragazze che mangiano la pizza. Gli studenti sono stati poi invitati a inserire sulla piattaforma interattiva *Wooclap* gli stereotipi sugli italiani presenti nei loro Paesi, dando avvio a una discussione in tempo reale in classe.

Successivamente, è stato proposto un esercizio esperienziale, strutturato come un gioco dal titolo ‘*Aspettative VS realtà*’, in cui i partecipanti, divisi in gruppi, hanno stilato una classifica delle tre principali qualità e dei tre principali difetti attribuiti agli italiani secondo il loro punto di vista. L’attività ha previsto anche un approfondimento lessicale, poiché molte delle connotazioni caratteriali selezionabili non erano immediatamente note ai partecipanti.

... e gli italiani

Aspettative VS

Facciamo un gioco!

Provate a rispondere alle seguenti domande sugli italiani

d) Secondo te quali sono le principali qualità degli italiani?
(indica le prime 3 in ordine di importanza)

creatività	intelligenza	coraggio
dignità	operosità	calore umano
generosità	bonità	capacità di arrangiarsi
solidarietà		

1. _____
2. _____
3. _____

e) E quali sono i principali difetti?
(indica i primi 3 in ordine di importanza)

superficialità	pigrizia	opportunismo
disonestà	individualismo	cattiveria
stupidità	vigliaccheria	poca dignità
	avarizia	

1. _____
2. _____
3. _____

Figura 18. Fase ‘aspettativa’ dell’attività riguardo gli stereotipi sugli italiani.

In un momento successivo, sono stati confrontati i risultati con quelli di un’indagine condotta in Italia il decennio scorso, mettendo in evidenza come le

aspettative degli studenti spesso differiscono dalla realtà (figura 17). L'attività è stata presa dal manuale di italiano L2 'Bar Italia'.



Figura 19. Fase 'realtà' dell'attività riguardo gli stereotipi sugli italiani.

Infine, ai partecipanti è stato chiesto di riflettere sugli stereotipi riguardanti i propri connazionali, evidenziando qualità e difetti, e di consolidare le proprie riflessioni attraverso la compilazione del diario dello studente, come da prassi stabilita nel progetto. Questa fase conclusiva ha permesso di monitorare le percezioni individuali e di favorire la consapevolezza critica rispetto a stereotipi e pregiudizi, integrando riflessione interculturale e competenze linguistiche.

4.5.5 Attività 5

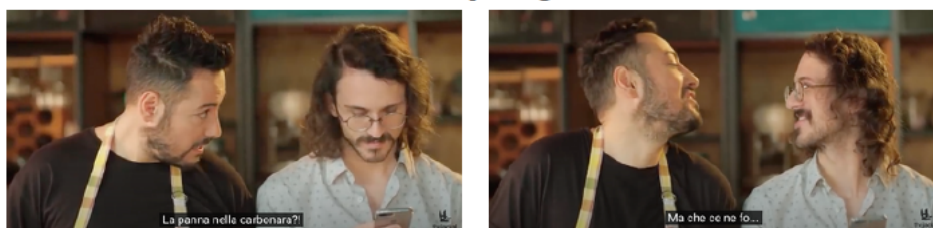
L'ultima attività '*I luoghi della socialità. Il cibo come protagonista*' (appendice B) è stata sperimentata nel mese di giugno nei gruppi a lungo termine e si concentra sul ruolo centrale del cibo nella vita sociale e culturale italiana. Il cibo e i rituali a tavola costituiscono elementi ad alto contesto culturale, fondamentali per comprendere le pratiche sociali e favorire l'adattamento interculturale.

L'attività è stata introdotta mediante la visione di un video del gruppo comico italiano *The Jackal*, intitolato 'Ogni volta che cucini male'¹³ (figura 20), prodotto per la promozione della stagione 2019 di *Masterchef Italia*. Il video, con tono ironico, evidenzia come la modifica di ricette tradizionali possa generare reazioni esagerate da parte degli chef. I protagonisti decidono di cambiare la ricetta della pasta alla carbonara e, di conseguenza, ogni volta che sostituiscono o aggiungono un ingrediente alla ricetta originale, uno chef italiano giudice del programma 'Masterchef Italia' – Antonino Cannavacciuolo, Bruno Barbieri, Giorgio Locatelli e Joe Bastianich – ha un malore. La scelta di questo materiale mira a sdrammatizzare e superare una visione essenzialista della cucina italiana, mostrando come la cultura alimentare sia oggi un intreccio di tradizioni diverse.



I luoghi della socialità

Il cibo come protagonista



Guardiamo il video!

Mangiare insieme non è solo un bisogno, ma anche un momento di incontro e di condivisione. In Italia, il cibo è un elemento importante della vita sociale. Condividere un pasto aiuta le persone a creare legami e sentirsi parte di una comunità.

Ogni cultura ha regole diverse su come e dove si mangia insieme, chiamate "rituali". In Italia, ci sono luoghi tipici dove le persone si ritrovano per stare insieme e condividere il piacere della tavola: sono diventati dei simboli per gli italiani e non solo. Vediamo quali sono!

Figura 20. Estratto testo input - Attività 5.

¹³Il video è reperibile su YouTube al link:

https://www.youtube.com/results?search_query=ogni+volta+che+cucini+male.

Successivamente, è stato proposto un testo scritto adattato da articoli online¹⁴ e manuali di italiano L2¹⁵, in cui si descrivono rituali italiani legati a bar, pizzerie e ristoranti. Particolare attenzione è stata dedicata al ‘caffè al banco’, pratica tipica italiana che può risultare sorprendente per studenti stranieri abituati a consumare il caffè seduti. Il testo include anche riferimenti a ristoranti di cucina internazionale presenti sul territorio, rilevanti per l’attaccamento degli studenti alle proprie comunità etniche (Kim, 2001).

Gli studenti hanno quindi svolto esercizi di comprensione tramite la piattaforma *Wooclap*, tra cui abbinamento immagine-nome del piatto e completamento del testo. La fase successiva ha stimolato una riflessione interculturale, incoraggiando i partecipanti a confrontare i rituali culinari della propria cultura con quelli italiani. Infine, durante la fase di sintesi, gli studenti hanno associato alcune tradizioni culinarie alla cultura italiana, cinese o araba, completando nuovamente il diario dello studente.

4.5.6 Principi metodologici comuni

Le cinque attività didattiche sperimentate nel contesto di questa ricerca condividono una struttura metodologica coerente, finalizzata a promuovere lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (CCI) negli studenti. Ciascun percorso si apre con l’introduzione del tema di riferimento, mediata attraverso materiali scritti o audiovisivi selezionati in modo da fornire un contesto concreto e stimolare l’attenzione dei partecipanti. Segue un’analisi approfondita degli elementi linguistici e culturali impliciti nei testi o nei contenuti proposti, volta a evidenziare sia le caratteristiche formali della

¹⁴ Il testo è adattato dai seguenti articoli:

‘Gli italiani si mangiano tutto’. Francesco De Carlo:

<https://www.facebook.com/watch/?v=537841312132539>

‘The Melody of the Bar’ | Italy Segreta: https://italysegreta.com/the-melody-of-the-bar/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaYzyBfuTF2KTtb4NtvbSQsHy5qxJVNoS2nxbgoAy1vdNrclinih8euD4Hc_aem_MLfnmwhCoHJUAWeGbwuflg

‘IL BAR’. Progetto culture: <https://cr.middlebury.edu/italian%20resources/progetto/culture/bar.htm>

‘Italiani al ristorante, abitudini e nuovi trend.’ La casa fuori casa:

<https://www.lacasafuoricasa.it/2018/05/22/italiani-al-ristorante/>

‘La dimensione culturale del cibo’ | Fondazione Barilla: <https://www.fondazionebarilla.com/wp-content/uploads/2022/05/La-dimensione-culturale-del-cibo.pdf>.

¹⁵ I come Italia. Aspetti di civiltà italiana – G. Cremonesi e P. Bellini (ELI).

lingua italiana L2, sia gli aspetti culturali rilevanti per la comprensione di comportamenti e consuetudini tipici della comunità ospitante.

In un momento successivo, gli studenti sono coinvolti in una riflessione collettiva, concepita secondo le linee guida del modello di CCI di Byram (1997, 2021), in cui si favorisce il confronto tra prospettive differenti, l'analisi di possibili fraintendimenti culturali e lo sviluppo della capacità di interpretare la realtà culturale altrui in maniera empatica e critica. Tale fase consente non solo di mettere in relazione le esperienze personali dei partecipanti con i concetti teorici affrontati ma anche di stimolare l'apertura mentale e l'abilità di mediazione interculturale, elementi fondamentali per l'adattamento in contesti pluriculturali.

Successivamente, le attività prevedono un'applicazione pratica delle conoscenze acquisite attraverso esercizi mirati, simulazioni di ruolo o strumenti digitali interattivi, che permettono agli studenti di operare concretamente con i contenuti e di interiorizzare le strategie comunicative appropriate in situazioni interculturali. Infine, ciascuna attività si conclude con la compilazione del diario dello studente, concepito come strumento di riflessione individuale e di consolidamento dell'apprendimento, in cui gli studenti possono registrare percezioni, emozioni e *insight* derivanti dall'esperienza, promuovendo una consapevolezza critica rispetto ai propri schemi culturali e ai possibili fraintendimenti interculturali.

L'obiettivo complessivo di questo approccio integrato è duplice. Da una parte fornisce agli studenti strumenti operativi e riflessivi per gestire l'incontro con culture differenti e facilitare l'adattamento cross-culturale. Dall'altra, invece, stimola lo sviluppo della consapevolezza critica, intesa come capacità di riconoscere le proprie prospettive culturali e di decostruire stereotipi o pregiudizi che possono interferire con una comunicazione efficace e rispettosa in contesti pluriculturali (Byram, 2021; Bennett, 2015). Proseguendo con la duplicità degli obiettivi, Le attività progettate per i tre gruppi avevano anche un'altra doppia finalità. Promuovere consapevolezza (inter)culturale e, in parallelo, far crescere la competenza linguistica. La selezione degli argomenti è stata trasversale. Ha incluso risorse lessicali e funzioni comunicative attivabili a diversi livelli. Si è lavorato sugli avverbi di frequenza, sui modi di formulare richieste e fissare appuntamenti, sugli aggettivi per descrivere il carattere, sul lessico del cibo e dei prodotti

italiani. Ogni contenuto è stato inserito in compiti autentici, così da connettere lingua, contesti e ruoli sociali.

4.6 Modalità di analisi dei dati

L'analisi dei dati si è articolata su tre livelli tra loro interdipendenti. In una prima fase è stato osservato il modo in cui i contenuti delle attività sono stati recepiti dalle e dai partecipanti dei tre gruppi. Le discussioni in aula, registrate e successivamente trascritte, sono state esaminate per ricostruire il modo in cui i contenuti delle attività venivano recepiti dalle e dai partecipanti dei tre gruppi, facendo emergere riflessioni dense sui temi affrontati e sui comportamenti (inter)culturali messi in atto dentro e fuori l'aula. Un punto di forza del disegno risiede nel fatto che tutte e tutti vivono in un contesto di italiano L2 e, in linea di principio, dispongono dunque della possibilità di interagire con la società ospite attraverso la lingua italiana. La pratica quotidiana restituisce, tuttavia, un quadro più articolato e meno lineare.

L'indagine è stata supportata dall'uso combinato dei *software MAXQDA24* ed *Excel* che hanno consentito di codificare sistematicamente i testi, di incrociare i risultati e di visualizzare le principali tendenze emerse.

Per l'analisi dei diari relativi alle cinque attività si è proceduto, in *MAXQDA24*, alla codifica di segmenti testuali mediante un set di codici condiviso per tutte le prove. A ciascun quesito della scheda di feedback sono stati associati codici specifici in base alle risposte fornite, con un'attenzione particolare ai tre livelli di indagine che verranno approfonditi nel capitolo successivo (§5), vale a dire le somiglianze e le differenze tra elementi culturali, lo sviluppo della CCI e il processo di adattamento cross-culturale.

Come mostra la figura 21, alcuni dei codici utilizzati per comparare i vari aspetti culturali sono: 'differenze culturali percepite' e 'similitudini culturali'. Per rintracciare gli sviluppi della CCI è stato impiegato in modo privilegiato il codice 'Risultati dell'apprendimento interculturale', spesso in combinazione con altri codici pertinenti. Per visualizzare lo sviluppo della consapevolezza critica culturale sono stati utilizzati dei codici organizzati attorno a quattro fuochi: apertura mentale, flessibilità culturale, strategie di avvicinamento culturale e adattamento comportamentale. Per osservare il processo di adattamento ci si è serviti di codici legati al cambiamento o alla continuità

dei comportamenti dei partecipanti, integrati con quelli relativi all'adattamento comportamentale ed emozionale (utili anche per osservare la CCC) e con il codice relativo alle strategie di rispetto culturale.

● Risultati dell'apprendimento interculturale	35
● MAGENTA	17
● apertura mentale	31
● spiegazione del fraintendimento	5
● riflessione metacognitiva	24
● nuova consapevolezza dell'altro	39
● momento critico interculturale	20
● nuova consapevolezza di sé	22
> ● Emotional Response	56
> ● partecipanti	13
> ● contesto dell'incontro	23
> ● natura dell'incontro	25
● professione/ ruolo attuale	11
● appartenenza sociale	13
● nazionalità	16
> ● identità culturale personale	25
● abitudini ed elementi sociali impliciti	7
● importanza della disciplina temporale	11
● flessibilità tempo "italiano"	14
● giudizio morale su comp. culturali (tempo)	12
● norme culturali italiane (tempo)	9
● problemi sociali interni	9
● valore del tempo	19
● elementi culturali espliciti	11
● frustrazione culturale (e sociale)	3
● continuità dei comportamenti culturali	4
● benessere culturale (e sociale)	11
● adattamento emozionale	2
● norme culturali italiane (saluti)	12
● apprezzamento cibo italiano	3
● strategie di rispetto culturale	17
▼ ● similitudini culturali	23
● ridotta distanza culturale percepita	5
● adattamento comportamentale	21
▼ ● differenze culturali percepite	41
● confronto tra culture	14
● apprendimento interculturale tra pari	5
● Norme culturali italiane (cibo)	11

Figura 21. Sistema di codici utilizzati per analisi. MAXQDA24.

La prassi ha previsto una fase iniziale di lettura descrittiva, finalizzata a ricostruire le comprensioni dei contenuti veicolati dalle attività e a ottenere una mappatura stabile delle risposte, e una fase successiva di codifica. Per individuare tali abilità nei testi, i segmenti sono stati codificati secondo criteri di rilevanza pragmatica, vale a dire

in base alla loro capacità di mostrare come gli studenti orientano atteggiamenti e comportamenti in situazioni concrete di interazione, ma anche di rilevanza comparativa, ossia in funzione della loro utilità nel mettere a confronto gruppi, contesti e momenti diversi del percorso. In particolare, il codice relativo alle ‘strategie di avvicinamento culturale’ ha permesso di isolare riflessioni e comportamenti che trasferiscono quanto appreso in aula alla vita quotidiana, rendendo visibile il passaggio dalla consapevolezza dichiarata alla sperimentazione concreta di nuove modalità di relazione con l’ambiente ospite.

La procedura di codifica applicata ai diari, all’AII, alle interviste e alle trascrizioni delle lezioni ha reso possibile un’analisi articolata delle co-occorrenze tra codici, gestita inizialmente in *MAXQDA24* e successivamente sistematizzata in *Excel*, dove i dati sono stati ulteriormente incrociati e aggregati. A partire dalle matrici di co-occorrenza sono state, ad esempio, generate mappe di calore (come la figura 29) che rappresentano visivamente le correlazioni tra specifici segmenti codificati, in cui l’intensità cromatica, dal blu al rosso, segnala il grado di forza delle associazioni tra i codici.

Attraverso *MAXQDA24* sono stati inoltre elaborati grafici relativi alle co-occorrenze nei singoli documenti e nei gruppi di riferimento (figura 28), così da individuare quali combinazioni di codici risultassero più ‘forti’ rispetto ad altre all’interno dello stesso corpus di dati. È stato anche possibile seguire l’andamento di determinati codici in specifiche categorie di dati (ad esempio i diari degli studenti), osservando in che modo i tre gruppi partecipanti si posizionassero rispetto ai temi interculturali affrontati e quali argomenti venissero maggiormente recepiti (come la figura 26). In questa prospettiva, le risposte dei partecipanti sono state accorpate sotto alcuni codici ombrello, tenendo conto non solo dei contenuti dichiarativi, ma anche delle loro produzioni linguistiche, considerate come parte integrante del processo di costruzione di significato (figure 24 e 25).

In una fase successiva, dopo aver analizzato i dati principalmente in quanto ‘produzioni’ dei partecipanti, si è ritenuto opportuno introdurre una prospettiva comparativa più fine, prendendo in considerazione la nazionalità degli studenti e la composizione dei gruppi di appartenenza. A questo scopo ci si è avvalsi di *Excel*, che ha consentito di mettere in relazione dati provenienti dai questionari iniziali e finali e dai diari, nonché di esplorare le variabilità delle risposte ad alcuni item in funzione della

nazionalità. Sono state quindi costruite tabelle pivot con relativi grafici a colonne (ad esempio, la figura 38 mostra in che modo cambia la CCC in base alla nazionalità), in modo da visualizzare gli andamenti delle risposte e istogrammi per monitorare l'evoluzione degli stessi item nei questionari pre e post dei gruppi 2 e 3 (figure 36 e 41, ad esempio). Per questi ultimi è stata inoltre calcolata la differenza media dei valori e la deviazione standard, al fine di stimare il grado di omogeneità o eterogeneità interna delle risposte.

Excel è stato impiegato anche per osservare lo sviluppo della consapevolezza critica culturale: i valori da 10 a 100, attribuiti dai partecipanti nelle autovalutazioni, sono stati ricodificati e mediati per ciascun gruppo e per ciascuna attività, e successivamente rappresentati mediante grafici a linee (figure 37 e 42) che hanno permesso di seguire diacronicamente l'andamento della consapevolezza critica nei due gruppi. L'utilizzo combinato di *MAXQDA24* ed *Excel* ha reso possibile una lettura complessiva dei processi di sviluppo della CCI e dell'adattamento cross-culturale e una comparazione sistematica tra i partecipanti alla ricerca, integrando dimensione qualitativa e lettura quantitativa-descrittiva dei dati.

Capitolo V. Risultati e discussione

In questo capitolo conclusivo della tesi vengono descritti e commentati i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti durante l'intero progetto di ricerca. Il capitolo è articolato in tre parti, corrispondenti ai livelli di analisi attraverso cui i dati sono stati esaminati. La prima parte considera il livello 'visibile'. Si focalizza sui temi interculturali presenti nelle varie attività e sugli elementi emergenti dalle consegne. La seconda parte indaga lo sviluppo della consapevolezza interculturale maturata dagli studenti nel corso del percorso svolto insieme. La terza parte si concentra sul processo di adattamento che gli studenti possono aver intrapreso durante il primo periodo di soggiorno a Perugia e durante i sette mesi del progetto. I risultati derivano dall'analisi di una pluralità di materiali: diari degli studenti, questionari iniziali e finali, griglie di osservazione dei docenti e trascrizioni di alcune lezioni.

5.1 Livello 1. Rappresentazioni, norme e pratiche

Come evidenziato in §4.5, ogni attività proposta affronta un tema socioculturale potenzialmente generatore di fraintendimenti o incidenti interculturali tra persone provenienti da culture differenti. Nella prima lettura dei dati ci si è concentrati sugli aspetti visibili delle differenze culturali emerse nei partecipanti. Si è osservato come i diversi gruppi interpretano il tempo, lo spazio (Hall, 1976), la famiglia, la società e l'immagine di sé e dell'altro. Nel trattare categorie come tempo e spazio è opportuno evitare letture rigidamente nazional-culturali e i noti slittamenti neo-essenzialisti che semplificano la complessità intra-culturale; si assume pertanto una prospettiva non-essenzialista che tematizza le pratiche come situate, dinamiche e relazionali (Dervin & Machart, 2017).

Sono state rilevate somiglianze e differenze sia rispetto ai temi sia rispetto ai comportamenti del singolo e del gruppo nell'incontro con persone di altra cultura.

5.1.1 Tempo e puntualità: norme percepite e negoziazioni situate

La dimensione temporale costituisce una categoria culturale centrale e fortemente differenziata, poiché ogni cultura elabora il tempo in modo specifico, facendone un fattore potenzialmente asimmetrico nelle interazioni interculturali. In prospettiva interculturale, il tempo può funzionare come vero e proprio ‘detonante di rotture’ comunicative, in quanto il modo in cui viene pensato e gestito si intreccia con numerose altre categorie culturali e si riflette nei comportamenti quotidiani, nella rappresentazione della linea temporale, nella gestione dei ‘vuoti’ e dei ‘pieni’ e nel valore attribuito al tempo stesso. Tali differenze percettive e pragmatiche possono generare fraintendimenti, soprattutto quando i partecipanti a un’interazione non condividono la percezione temporale prevalente nella comunità ospitante. In alcuni casi, la distanza rispetto alla temporalità italiana risulta particolarmente evidente, soprattutto per studenti provenienti da culture molto lontane - come quella cinese - che elaborano la dimensione temporale in modo diverso rispetto a molti contesti europei o africani.

Per la categorizzazione delle rappresentazioni del tempo si è assunto il quadro teorico proposto dall’antropologo Hall, che distingue due principali modalità percettive e, di conseguenza, due ampie famiglie culturali. Da un lato, la concezione monocronica, in cui il tempo è figurato come una linea retta, ordinata e prevedibile, lungo la quale le attività si svolgono una alla volta, senza sovrapposizioni e con un forte controllo su ritardi e interruzioni. In tale prospettiva, il multitasking è poco valorizzato e la puntualità è strettamente connessa alla produttività e al rendimento lavorativo. Culture come quella statunitense e, in parte, quella cinese sono spesso descritte entro questo quadro concettuale. Nei dati raccolti, infatti, il ritardo viene frequentemente interpretato come segno di disorganizzazione o, nei casi più estremi, di mancanza di rispetto, come testimoniano alcune risposte degli studenti: «Per me è una persona che non è consapevole del valore del tempo.» (H., Camerun), «Se ho un appuntamento solo con me e arriva in ritardo, allora semplicemente non mi rispetta.» (O., Libia), «secondo me la persona che arriva in ritardo è una persona irresponsabile e deve rispettare gli appuntamenti.» (J., Egitto).

Sul versante opposto, Hall colloca le culture policroniche, tra le quali l’Italia rappresenta un caso emblematico. In tali contesti il tempo è vissuto come un’esperienza

continua, flessibile e fortemente situata, nella quale interruzioni e, talvolta, ritardi risultano socialmente tollerati e vengono valutati alla luce delle circostanze e delle relazioni coinvolte. Lo svolgimento parallelo di più compiti non è percepito come indice di scarsa organizzazione, bensì come una risorsa, e le relazioni sociali tendono ad assumere un peso almeno pari, se non talora superiore, rispetto alla dimensione strettamente lavorativa. La flessibilità temporale consente inoltre di accettare cambi di programma senza necessariamente generare offesa o conflitto, configurando un assetto valoriale che accomuna molti contesti dell'Europa meridionale e dell'America Latina.

Questa differenza di fondo si riflette anche nella lingua ed emerge nelle espressioni utilizzate per parlare del tempo e per fissare appuntamenti, contribuendo a plasmare un concetto di puntualità diverso da quello tipico delle culture monocroniche. In tale prospettiva, all'interno del modello di ICC, la componente comunicativa non svolge una funzione meramente ancillare, ma assume un ruolo strutturante: la padronanza linguistica consente infatti di attivare i *savoir* di scoperta e di azione in tempo reale e sostiene l'elaborazione di un *modus vivendi* negoziato con gli interlocutori, in linea con quanto proposto da Byram (2021) e con la concezione processuale dell'adattamento interculturale elaborata da Kim (2001).

Dai dati emerge che la maggioranza dei partecipanti ha scoperto per la prima volta la variabilità, in Italia e altrove, dell'accettabilità del ritardo in relazione al contesto. Lo stereotipo dell'italiano sempre in ritardo era dato per scontato da molti come si nota dalle risposte di N., Ucraina «Non penso male se arriva in ritardo per 5-20 minuti [...] Ho capito che posso arrivare tranquillamente in ritardo alla cena con gli amici.» e V., Cina «Va bene arriva in ritardo 10 min circa.».

Nelle risposte dei diari degli studenti analizzate mancava spesso la distinzione tra contesto informale e contesto formale, come si evince da: «Ho capito la sua qualità di società policronica ma capendo l'eccezione come l'ambito lavorativo» (A., Argentina). La comprensione di tale distinzione è cruciale per l'adattamento e per l'interpretazione di elementi culturali come la puntualità. Nella cultura italiana, a differenza di altre presenti nei gruppi, il ritardo è tollerato nelle situazioni informali, meno in quelle formali: «Ho imparato che il concetto di tempo dipende dalla persona con chi abbiamo l'appuntamento.» (N., Camerun). In ambito universitario, ad esempio, il ritardo è solo lievemente tollerato: fino a cinque minuti. Per molti partecipanti ciò è stato sorprendente.

In aula, la presenza con ritardi consistenti è stata frequente. L'accettabilità del ritardo risulta, inoltre, culturalmente situata.

Il primo item del diario di bordo dell'attività 2 (appendice B) presenta un iceberg da completare con gli aspetti visibili e invisibili (come la concezione del tempo) della cultura italiana. Nella parte superiore della figura, la maggioranza ha collocato elementi visibili ed espliciti: arte, letteratura, moda, storia. Rientrano nella dimensione di cultura statica e accademica, la *high culture* di Holliday (2011). Come indicano anche i questionari iniziali, i partecipanti del gruppo 2 avevano già frequentato corsi universitari su lingua e cultura italiana prima di giungere a Perugia e di iscriversi alla magistrale in ambito glottodidattico. Diverso il caso del gruppo 3, in cui alcuni studiavano per la prima volta la lingua e la cultura italiana in vista dell'accesso all'università. Anche i dati anagrafici lo confermano: il gruppo 3 comprende per lo più studenti tra i 18 e i 24 anni.

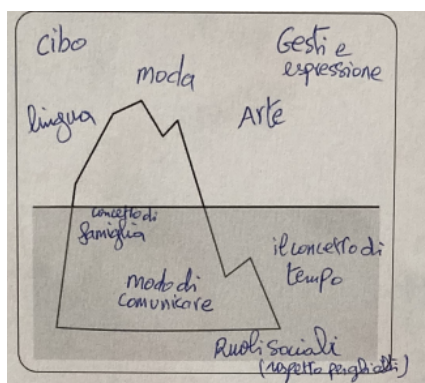


Figura 22. Iceberg di H. - Algeria (G2).

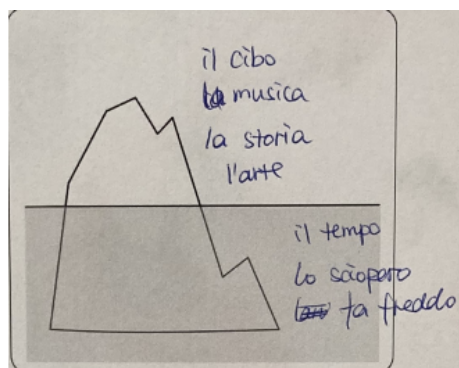


Figura 23. Iceberg di W. - Cina (G2)

Nella parte inferiore in molti hanno inserito elementi impliciti della cultura italiana, come la famiglia e i ruoli sociali (figura 22) e il clima (figura 23). In questa sezione rientra anche il concetto di tempo e il suo valore. N., dall'Ucraina, scrive: «Con il tempo ho capito che arrivare in ritardo è normale». La frase segnala un avvio di adattamento comportamentale, nonostante non per tutti gli individui italiani arrivare in ritardo sia 'normale'. La studentessa ha compreso e adottato norme della nuova cultura, sebbene partendo da uno stereotipo. Emerge anche un aspetto ulteriore, non strettamente legato al tempo ma alla percezione della comunità italiana da parte di alcuni studenti internazionali. Tre iceberg di partecipanti camerunensi riportano elementi negativi sul trattamento ricevuto: si segnalano comportamenti discriminatori e di chiusura mentale. In due documenti compare il termine 'omosessualità'. Il significato non è esplicitato. Date le circostanze critiche del commento, si può ipotizzare un riferimento all''omofobia' della comunità verso le persone omosessuali (figura 24).

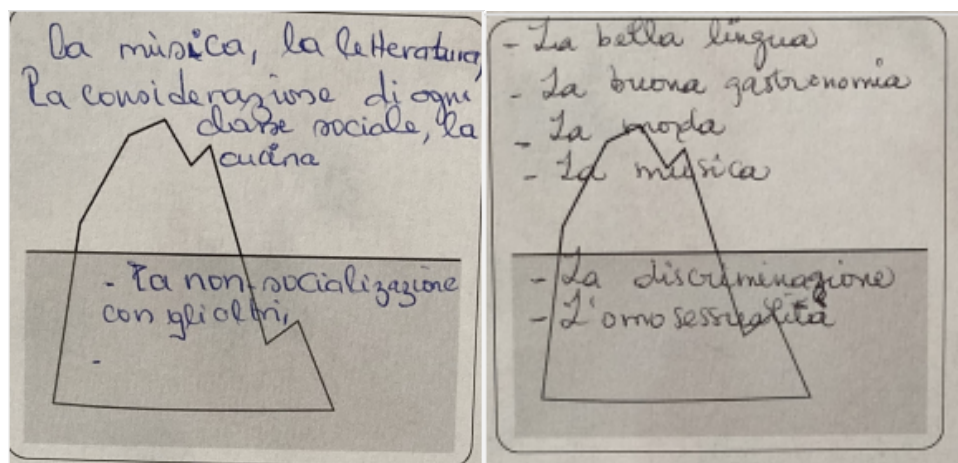


Figura 24. Iceberg di due partecipanti camerunensi (G2).

In tali condizioni, e alla luce di elementi critici come la rilevazione di comportamenti omofobi da parte di individui della comunità ospitante, il processo di adattamento e lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale possono risultare più complessi. Incidono sia eventuali pregiudizi iniziali degli studenti sia i comportamenti della società ospitante.

Successivamente è stato chiesto agli studenti di scrivere che cosa avessero appreso sul tempo nella cultura italiana e nelle altre culture presenti in classe. L'analisi dei dati

mostra che la maggioranza ha compreso che in Italia il ritardo è tollerato in modo situato e graduato: «in Italia, sebbene la puntualità sia apprezzato, c'è anche una certa tolleranza per i ritardi.» (A., Tunisia). La puntualità è richiesta nelle situazioni formali, contrariamente alle aspettative di alcuni. Colpisce la variazione dello stereotipo a seconda della prospettiva di provenienza. Dalle trascrizioni delle lezioni nei due gruppi risulta che per la cultura cinese, gli italiani sono ritardatari a prescindere «Il tempo italiano è lento, non è come quello in Cina.» (A., Cina). Per G., congolese, invece, gli italiani sono molto puntuali e richiedono puntualità, specie in contesti formali come gli appuntamenti sanitari. In generale, in entrambi i gruppi il tempo italiano è percepito come 'flessibile', dunque policronico, in cui «in contesto sociale un piccolo ritardo è spesso accettato e considerato normale» (H., Algeria).

Quanto alla percezione delle altre culture, la distinzione tra policronia e monocronia è stata ben colta, in linea con il testo input. Sono spesso citate le culture ivi menzionate, come quella statunitense e quella latino-americana. Il dibattito in aula ha fatto emergere ulteriori differenze tra le culture presenti. A tal proposito, H. osserva: «nelle altre culture della classe, il tempo viene gestito in modi diversi. Alcune culture danno molta importanza alla puntualità, mentre altri sono più flessibili». Nel Gruppo 2 (multiculturale) due documenti richiamano la norma egiziana per cui in ambito accademico non è consentito entrare in aula dopo il docente. In questo contesto, oltre alla puntualità, incide il ruolo del docente e la gerarchia sociale: «in Egitto è diverso e non c'è flessibile, se l'insegnante entra l'aula, non possiamo entrare.» (J., Egitto). Nel Gruppo 3, monoculturale cinese, è sottolineata la distanza tra la percezione del tempo in Cina e in Italia. A., da Guangzhou (Sud della Cina), scrive: «Il tempo italiano è lento, non è come quello in Cina. Raramente vedo qualcuno correre, addirittura quando perdono l'autobus». B., da Qinghai (Nord-Est), aggiunge che in Italia il tempo è più lento, diverso da quello cinese, e che «gli italiani sono più contenti, il ritardo non è molto importante». Nello stesso diario, alla domanda 'Cosa hai imparato sul concetto di tempo nelle altre culture della classe?', B. fa una distinzione tra il tempo antico e quello moderno. Descrive il computo del tempo nella Cina antica, legato alle decisioni degli imperatori:

«Nella mia cultura, soprattutto antico periodo, il tempo è un ciclo, non c'è fine del mondo (il giorno del giudizio). Nel tempo antico, non c'è come cultura occidentale,

nasce di Gesù è il primo anno. In Cina ogni sovrano (imperatore) nasce, è un nuovo ciclo, per esempio Imperatore Qin 1...2,3 quando lui è morto, il anno ricomincia.»
(B., Cina)

In classe sono emersi anche riferimenti al calendario lunare e all'uso di animali come simboli degli anni.

Nelle risposte ricorrono temi legati alla flessibilità del tempo italiano, alle norme culturali e alle differenze evidenziate dal confronto interculturale. Nella seguente tabella si osserva l'intreccio tra tali codici e l'importanza attribuita alla disciplina temporale dai rispondenti, anch'essa codificata (tabella 4).

Importanz a della disciplina temporale	Flessibilità tempo 'italiano'	Norme culturali italiane (tempo)	Differenze culturali percepite	Confronto tra culture
Importanz a della disciplina temporale	In ambiti lavorativi, la puntualità è generalment e apprezzata ma nella vita quotidiana può essere flessibile, gli italiani danno un tempo nell'incontri senza un'attenzione rigida agli orari. Tutorato linguistico (liv. B2) > attività 2: Tempo > att.2 – A.: 9 - 9	Nelle situazioni formali è importante (il lavoro, gli appuntament i ufficiali Tutorato linguistico (liv. B2) > attività 2: Tempo > att.2 – H.: 18 - 18 Dipende dal contesto, se si tratta di un incontro informale, potrei non dare troppa importanza al ritardo, ma se è una situazione professionale	Nella mia cultura, puntualità è importante . Marco Polo Turandot > attività 2: Tempo > att.2 – A.: 11 - 11	es: In Egitto, le culture monocroniche . Non deve essere sprecato. Tutorato linguistico (liv. B2) > attività 2: Tempo > att.2 – W.: 13 - 13 in Egitto è diverso e non c'è flessibile, se l'insegnante entra l'aula, non possiamo entrare. Tutorato linguistico (liv. B2) > attività 2: Tempo > att. 2 – J.: 21 - 21

possiamo considerare come una mancanza di rispetto	Nella mia cultura, puntualità è importante.
Tutorato linguistico (liv. B2) > attività 2: Tempo > att.2 – A.: 7 - 7	Marco Polo Turandot > attività 2: Tempo > att.2 – A.: 11 - 11

Tabella 4. Relazione tra codici sul concetto di tempo e puntualità.

La tabella riporta estratti provenienti dai diari di studenti di entrambi i gruppi. Dalla tipologia delle risposte, si può osservare la diversa competenza linguistica dei due gruppi, variabile tenuta in considerazione durante l'analisi. Le risposte del gruppo 2 sono più articolate, mentre nel gruppo 3 prevalgono frasi semplici e brevi. Alcuni codici citati sono stati impiegati anche per l'analisi dei diari relativi ad altre attività, come si vedrà nel paragrafo successivo.

5.1.2 Lo spazio e i saluti: prossemica, allocutivi e valutazioni di scortesia

Nel terzo incontro con gli studenti si è svolta la seconda attività didattica. La lezione, intitolata 'Perché in Italia si baciano tutti? Analisi della prossemica legata alla cultura: salutarsi', ha proposto alcuni comportamenti tradizionali relativi al saluto in diverse culture. Durante il dibattito sono emersi, accanto agli esempi presenti nel testo, ulteriori rituali di saluto legati alle situazioni e ai contesti sociali. È stata discussa, ad esempio, la diversa intensità della stretta di mano in Cina in contesti formali e informali, così come la variazione dei saluti tra persone dello stesso o di diverso genere nei Paesi del Maghreb.

È risultato evidente il peso della religione – soprattutto di alcune religioni monoteiste – nella regolazione dei comportamenti di saluto. Si è cercato di approfondire le pratiche di saluto tra persone di genere diverso nelle culture rappresentate in classe, ma non è stato possibile condurre un'analisi sistematica. Dalla discussione in aula è emerso

che, nei contesti in cui l'islam costituisce il culto prevalente, le interazioni tra uomini e donne al di fuori di relazioni intime o affettive tendono a essere relativamente rare e fortemente regolamentate, generando, se poste a confronto con altre cornici culturali, un marcato senso di straniamento negli studenti; tale percezione risulta chiaramente evidenziata dalle parole di M. (Iraq) emerse durante la discussione in classe:

«**M:** E Caterina Quando ero nel mio paese ho osservato qualcosa.

R: Ok.

M: Ho notato che in Francia e in Italia gli uomini si baciano.

R: Sì.

T: Sì, soprattutto nell'Italia del Sud.

M: Fino a fare rumore.

R: Dove questo, In Italia? In Francia.

M: Nel mio Paese non esiste.

R: No, e perché? Non è, nel senso non esiste tra uomini?

M: Tra uomini no.

R: Ok tra donne.

M: Tra donne sì. Uomini significa che sono omosessuali.»

(Trascrizione di un pezzo dello svolgimento dell'attività 3, registrata)

Nei contesti di tradizione cattolica, invece, le differenze di genere nel saluto appaiono meno marcate, almeno nelle sub-culture presenti in classe. Tale riflessione è confermata dalla risposta di B. (Camerun): «la maniera di salutare è strettamente legata alla religione e altri fattori. Invece nella mia dipende dalle relazioni, dalle affinità.». L'analisi non procede oltre, sia per la mancanza di tempo necessario a un adeguato approfondimento, sia perché il tema esula dal fuoco centrale della ricerca.

Dall'analisi dei diari emerge che ogni cultura costruisce la distanza interpersonale in modo peculiare e che, in base a tale costruzione, mutano anche l'accettazione o il rifiuto di determinate forme di saluto. Lo spazio – si pensi in particolare allo spazio privato – rientra nella dimensione del linguaggio non verbale. Le culture attribuiscono significati differenti allo spazio interpersonale: una distanza ritenuta appropriata per il saluto tra sconosciuti in una cultura può essere percepita altrove come invasione della 'bolla' personale (Hall, 1967).

Le risposte del gruppo 2 mostrano differenze salienti rispetto al contatto fisico. Molti studenti riconoscono che in Italia, in situazioni informali, ci si saluta con due baci sulle guance, mentre in contesti formali è preferita la stretta di mano. La stessa consapevolezza emerge in entrambi i gruppi, ma risulta particolarmente chiara nel gruppo 2. In fase di codifica, uno dei codici più ricorrenti nei documenti relativi all'attività 3 è stato 'norme culturali italiane'(figura 22), riferito qui ai rituali di saluto. La mappa dei codici indica che questa categoria compare nella maggior parte dei diari (dodici su quindici) e segnala i nuovi aspetti emersi durante l'attività.

Che cosa ho imparato sui saluti della cultura italiana?

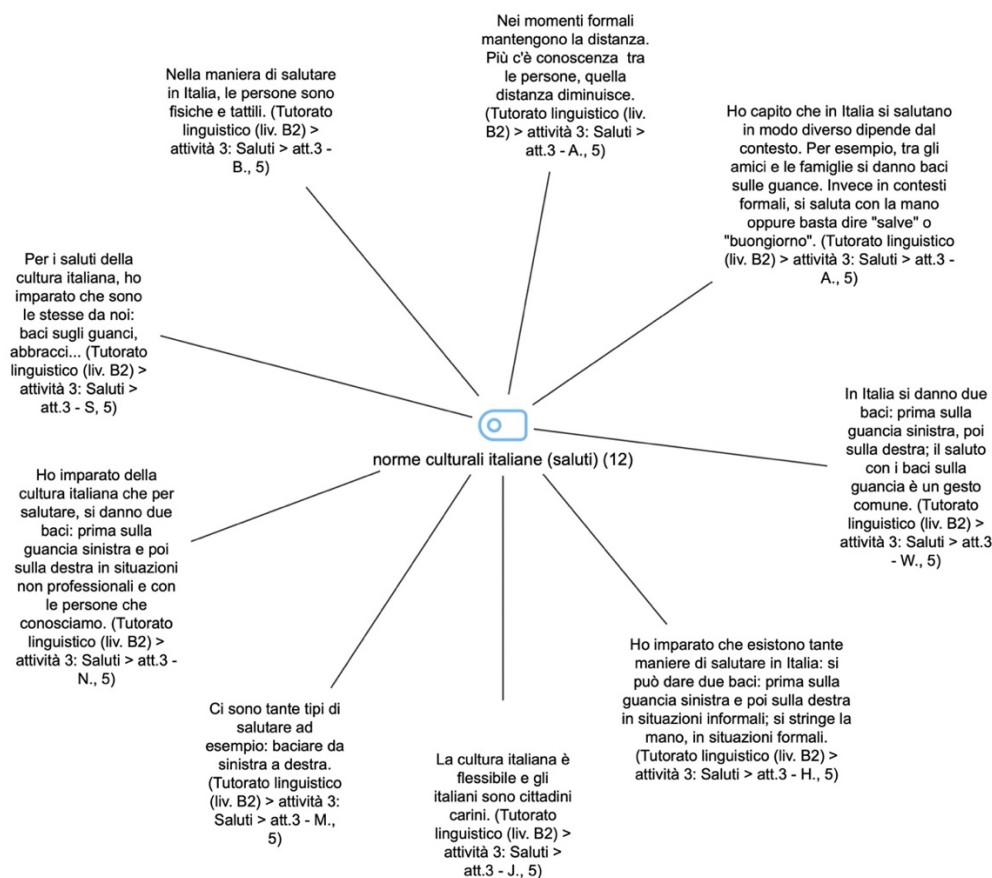


Figura 25. Mappa del codice: norme culturali italiane (saluti).

Molti partecipanti mostrano di aver compreso anche la direzione del gesto e la scelta della prima guancia nei contesti informali (prima la guancia sinistra, poi la destra).

Tale attenzione ai dettagli costituisce un indicatore favorevole allo sviluppo della consapevolezza interculturale. Il desiderio di capire ‘come ci si saluta’ nella comunità ospitante esprime un atteggiamento di apertura, un’interpretazione informata del nuovo fenomeno (Byram, 2021) e il possibile avvio di un processo di adattamento socioculturale. Lo si può ritrovare anche nelle parole di A., Argentina: «Mi sento nel mio agio adesso che ho capito come salutare».

Una prima analisi contenutistica ha messo in luce anche la polisemanticità di alcuni gesti impiegati nel saluto. Il ‘baciamento’ è stato oggetto di discussione per i suoi significati divergenti. In Egitto, dove il contatto fisico è percepito come altamente personale, baciare la mano rappresenta un segno di rispetto verso una persona più anziana. Difatti, J., dall’Egitto, scrive: «In Egitto per esempio salutano le nonne con un baciamento, al contrario in Algeria che tendono a baciare la fronte alle persone adulte più grandi.». La studentessa mette in relazione la pratica egiziana con quella algerina e con quella italiana, nella quale il baciamento, sebbene in disuso, ricorre in contesti formali come gesto di cortesia verso una donna.

Nel gruppo monoculturale emergono differenze nette tra cultura cinese e cultura italiana riguardo all’atto del salutare. Tutti i partecipanti sottolineano la rarità del contatto fisico in Cina e l’assenza del bacio come forma di saluto. Affermazioni come «Non c’è bacio in Cina» (V.) e «... ma in Cina, non danno baci persino agli amici» (A.) mettono in evidenza il divario nelle pratiche di relazione, tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica. Si tratta, com’è noto, di due sistemi culturali con rituali profondamente differenti. Questo elemento riemergerà anche nell’analisi delle attività successive. L’analisi dei saluti beneficia di una prospettiva discorsiva sulla (*im*)*politeness*: ciò che conta non è solo la produzione dell’atto ma soprattutto la valutazione del destinatario in contesti autentici; per questo i dati emici degli studenti sono decisivi e più informativi di griglie prescrittive (Kádár & Mills, 2011).

5.1.3 La socialità e il cibo: luoghi, rituali e appartenenza

Nell’ultima attività proposta a entrambi i gruppi si è lavorato su un tema centrale per ogni comunità linguistico-culturale, ovvero il cibo e i luoghi della socialità. Il tema in questione presenta un’elevata visibilità simbolica ed è facilmente mobilitabile nei discorsi

di promozione della lingua e della cultura, costituendo di norma uno dei primi contenuti che circolano all'estero e che contribuiscono a costruire un'immagine riconoscibile dell'italianità.

La sua diffusione transnazionale ha progressivamente rimodellato pratiche, gusti e spazi, al punto che molti luoghi tipici della socialità italiana si ritrovano oggi in città di dimensioni diverse al di fuori dei confini nazionali, come testimonia, ad esempio, la presenza quotidiana di ristoranti 'etnici'. Nel quadro teorico proposto da Kim (2001), tale presenza assume una funzione di mediazione, poiché offre allo straniero un ancoraggio simbolico nel contatto con l'ambiente ospite, contribuendo a ridurre la nostalgia e ad attenuare il senso di sradicamento nelle fasi iniziali del soggiorno.

Ogni cultura organizza rituali e spazi della socialità secondo norme condivise, nelle quali elementi di continuità si intrecciano con differenze talora marcate. Le risposte dei partecipanti confermano entrambe queste direzioni. Nel contesto italiano, bar e ristoranti non si configurano unicamente come luoghi di consumo, ma come ambienti fortemente relazionali, in cui ci si reca per trascorrere tempo con le persone care e per coltivare legami sociali. Il cibo svolge, in questo senso, la funzione di vero e proprio dispositivo di relazione, poiché struttura tempi, modalità e intensità dell'incontro, conferendo forma e significato al momento conviviale.

Il ristorante e il 'pranzo' possono così assumere funzioni diversificate a seconda del contesto: da un lato, ospitano incontri informali tra amici, dall'altro possono costituire un setting adeguato ad appuntamenti di lavoro o situazioni più formali. In questa prospettiva, le parole di W., cinese, risultano particolarmente significative: «Ho imparato che gli italiani mangiano fuori circa sei volte al mese, non solo per mangiare, anche chiacchierano e rilassare». La formulazione, al di là delle interferenze linguistiche, restituisce con efficacia l'idea del ristorante come luogo che sostiene la convivialità, in cui il pasto si configura come occasione privilegiata di conversazione, distensione e costruzione di rapporti sociali.

Il 'bar' italiano si configura come uno spazio polifunzionale dotato di un duplice profilo, la cui specificità emerge con particolare chiarezza nel confronto con altre culture. Come osserva H., dall'Algeria, «La cultura del 'bar' in Italia è un luogo sociale non per prendere un caffè». Sebbene l'affermazione non sia del tutto precisa - poiché in Italia al bar si prende effettivamente il caffè e si consumano bevande e cibi - essa coglie un

elemento decisivo, vale a dire la forte valenza sociale attribuita a questo luogo. In molti contesti italiani, infatti, il bar rimane aperto dalla mattina alla sera: al banco si ordina un espresso, spesso consumato rapidamente; ai tavolini si accompagna il caffè o la brioche a momenti di conversazione più distesa; in orario serale è possibile bere un calice di vino o un cocktail. La cornice spaziale rimane la stessa ma mutano le funzioni, i ritmi e le configurazioni relazionali.

In altre realtà culturali, come ricordano gli studenti cinesi e algerini, il termine 'bar' rimanda prevalentemente a un locale serale in cui si servono alcolici, mentre per il consumo del caffè si frequentano i 'Café'. La polisemia del termine e la diversa distribuzione funzionale degli spazi di socialità contribuiscono a generare iniziali fraintendimenti interpretativi.

La discussione in classe ha fatto emergere anche differenze significative nelle routine d'uso. In Italia, soprattutto nelle ore mattutine, è consuetudine bere il caffè in piedi vicino al bancone e saldare il conto immediatamente dopo il consumo. Tale pratica, caratterizzata da tempi rapidi e da un'economia del gesto codificata, ha sorpreso molti studenti al loro arrivo, abituati a contesti in cui il caffè si consuma seduti, con tempi più distesi e pagamento al termine della permanenza, come afferma L., tedesca, durante l'intervista: «Allora, per esempio è il bar, c'è tante persone. E devo pagare il primo e dopo si può prendere il caffè per esempio». Queste differenze, che a prima vista possono apparire marginali, assumono in prospettiva interculturale un rilievo rilevante poiché i luoghi della socialità quotidiana funzionano, nei termini di Kim (2001), come forme di 'capitale sociale' per l'ingresso nella comunità ospite: l'impegno comunicativo con i membri dell'ambiente e l'uso della lingua locale nei bar, nei ristoranti e in altri spazi informali rappresentano condizioni abilitanti dell'adattamento, in quanto contribuiscono a sviluppare la '*host communication competence*' che sostiene i processi di negoziazione identitaria e di progressiva integrazione nel nuovo contesto.

Le differenze tra cultura italiana e cultura cinese meritano un'attenzione specifica ed emergono soprattutto dalle risposte del gruppo monoculturale. In particolare, i contrasti riguardano i luoghi e i rituali a tavola. È significativo, a tal proposito, che W., studentessa cinese residente a Perugia da alcuni anni, non insista sulle differenze, bensì mette in luce i tratti comuni. Ad esempio, sottolinea che in Cina, come in Italia, il ristorante è uno spazio di incontro che aiuta a costruire legami. Le voci del gruppo 3, al

contrario, mettono in luce divergenze sostanziali rispetto alle pratiche di socialità legate al pasto. Nella loro esperienza, i ristoranti cinesi sono spesso caratterizzati da un'elevata intensità sonora, con rumore e confusione percepiti come componenti ordinarie dell'ambiente. Quando, invece, si desidera consumare il pasto in un contesto più raccolto, si ricorre alla prenotazione di una «piccola stanza», intesa come spazio separato che garantisce al tempo stesso privacy e quiete.

Nella rappresentazione degli studenti, i ristoranti italiani appaiono invece generalmente più silenziosi e l'atmosfera viene descritta come più contenuta, segnalando un diverso regime di aspettative circa i comportamenti appropriati nello spazio pubblico. Il confronto, in questo caso, non investe soltanto preferenze individuali ma riguarda norme d'ambiente, soglie di accettabilità del rumore e modalità culturalmente situate di costruire la convivialità, come ad esempio aspettare che gli anziani del tavolo comincino a mangiare per primi. Tali elementi ricorrono trasversalmente in più risposte dei diari e trovano ulteriore riscontro nella discussione in classe, dove B. esplicita ciò che, dal suo punto di vista, costituisce la differenza più rilevante tra i rituali cinesi e quelli italiani:

«**R:** Gli anziani. Ok, gli anziani mangiano per primi.

B: Dobbiamo aspettare.

R: Ok, Quindi quando mangiano gli anziani poi dopo potete mangiare anche voi. Poi? Qual è un'altra differenza con l'Italia?

B: Non fare il suono quando ci viene in mente.

R: Quando mastichi? Sì, sì, si masticare. Ok. Quindi quando si mastica non si fa rumore. Ok. Ok.

B: Poi invece generalmente nella mia città natale, Ristorante è rumoroso.

A: Molto rumoroso.

B: Ok, stanno urlando alla tavola. Se vuoi, se vuoi mangiare tranquillo, andremo in una piccola stanza.

[...]

R: Vi viene altro in mente? (...) Che avete visto? No? Ci sono delle differenze tra Cina e Italia?

B: Non ho visto la piccola stanza. La piccola stanza per mangiare.»

(Trascrizione di un pezzo di lezione sull'attività 5, registrata)

Un secondo nodo tematico riguarda le bevande e, più in generale, l'organizzazione del servizio a tavola. Le risposte dei partecipanti e la discussione in classe convergono su alcuni tratti ricorrenti, evidenziando differenze che investono sia le abitudini di consumo sia le aspettative legate alla ristorazione. In particolare, viene sottolineato che in Cina l'acqua frizzante non è comunemente consumata e che l'acqua viene servita per lo più a temperatura ambiente o calda. Inoltre, al ristorante non è usuale ordinare una bevanda, in contrasto con la prassi italiana, come afferma M. «Nella cultura italiana deve ordinare da bere.» (M., Cina), anche perché tè e acqua calda tendono a essere offerti gratuitamente.

A tali differenze si affianca una diversa logica di servizio delle pietanze, che modifica la 'coreografia' del pasto: le portate arrivano contemporaneamente e vengono condivise, come sintetizza M. osservando che «I cinesi mangiano tutti piatti insieme» (M., Cina). Ne deriva l'assenza della scansione tipica del contesto italiano - antipasto, primo, secondo - che non rappresenta soltanto una sequenza gastronomica ma un dispositivo organizzativo capace di strutturare tempi di permanenza, alternanza dei turni conversazionali e gestione dell'attenzione collettiva. In questa prospettiva, la percezione del pasto come evento unitario, servito contestualmente, si pone in contrasto con la sequenza italiana che distribuisce l'esperienza conviviale in momenti distinti e, proprio per questo, imprime al dialogo e alla condivisione un ritmo differente.

Anche i ruoli sociali a tavola diventano visibili. M., dalla Cina sudorientale, ricorda che «i giovani devono aspettare che siano gli anziani a cominciare a mangiare per primi». Il tratto è riconosciuto come condiviso in parte con la cultura italiana. In entrambe le realtà si assegna rilievo all'anzianità come criterio di precedenza, che regola l'avvio del pasto e veicola il rispetto e il riconoscimento del ruolo. La convergenza su questo punto mostra che somiglianze e differenze coesistono e si intrecciano.

Sul piano dell'esperienza soggettiva, è plausibile che gli studenti del gruppo 3 mettano a fuoco soprattutto le discontinuità in quanto sono arrivati in Italia da poco tempo. Potrebbero quindi trovarsi nella fase di *shock culturale* (Oberg, 1960) del loro adattamento. In questa fase l'attenzione è rivolta verso le differenze e le pratiche non familiari risultano più salienti. Inoltre, le abitudini proprie non ancora state negoziate e fungono da metro implicito di giudizio. L'osservazione in classe non indebolisce la qualità dei dati ma aiuta a interpretare l'intensità delle valutazioni e le differenze tra gruppi.

Dal punto di vista glottodidattico, i materiali raccolti offrono piste operative. La descrizione dei luoghi e dei rituali consente di lavorare sulla consapevolezza sociopragmatica. La descrizione puntuale dei luoghi e dei rituali consente di lavorare in profondità sulla consapevolezza socio-pragmatica, poiché gli studenti imparano a mettere in relazione lessico e pratiche d'uso: riconoscono la polifunzionalità degli spazi della socialità, discutono la diversa scansione del pasto e riflettono sui ruoli a tavola e sulle attese di comportamento che regolano l'interazione. In questa prospettiva, l'attenzione si sposta dalla 'cultura-vetrina' a un'osservazione degli usi situati, dove le forme linguistiche vengono comprese alla luce degli schemi di partecipazione, delle norme implicite e delle cornici di attività che le sostengono.

In termini di sviluppo interculturale, tale spostamento rappresenta un passaggio decisivo. L'ambiente della società ospite viene osservato con categorie più sottili e analiticamente pertinenti. Cadono progressivamente le semplificazioni stereotipiche e gli studenti apprendono a costruire congetture interpretative, a verificarle nell'interazione e a ricalibrarle alla luce dei riscontri empirici. La testimonianza di W. («... non solo per mangiare, anche chiacchierano e rilassare») segnala in modo esemplare l'emergere di questa competenza interpretativa, che si manifesta anche nelle annotazioni relative alla routine del bar e alla pratica del pagamento immediato al bancone: il dato inizialmente sorprendente diventa oggetto di spiegazione condivisa e si traduce in una regola d'uso operativa, utile all'adattamento comunicativo e alla gestione delle aspettative reciproche (Byram, 2021).

Le differenze percepite in merito alle bevande e alla sequenza delle portate consentono di compiere un ulteriore avanzamento concettuale. Gli studenti comprendono che le norme non sono arbitrarie, ma rispondono a logiche locali che organizzano tempi, spazi e relazioni. La gratuità del tè o dell'acqua calda, in Cina, contribuisce a costruire il pasto come esperienza collettiva continua e dilatata, mentre la scansione italiana in portate distribuisce l'evento in fasi ordinate, introducendo micro-intervalli di conversazione e di servizio che scandiscono la partecipazione. Le due configurazioni non si collocano su un asse gerarchico di 'più o meno corretto', bensì su assi culturali differenti che riflettono priorità, valori e cornici d'azione diverse; il riconoscimento consapevole di tali assi costituisce un obiettivo formativo centrale dell'attività. Questo è

un aspetto che favorisce lo sviluppo di una consapevolezza critica rispetto alle culture in generale.

In conclusione, l'analisi incrociata dei diari e del dibattito documenta una presa di consapevolezza progressiva: i partecipanti affinano la capacità di distinguere luoghi, tempi e ruoli della socialità a tavola, mettono a confronto pratiche italiane e pratiche cinesi e algerine, integrano l'osservazione con le proprie esperienze e reinscrivono i dati nel proprio percorso di adattamento. Le evidenze raccolte confermano che il lavoro didattico su cibo e luoghi della socialità costituisce un terreno privilegiato per attivare abilità interpretative e per sostenere l'ingresso nella società ospite, in coerenza con il quadro teorico di Kim (2001) e con le dinamiche descritte da Oberg (1960).

5.1.4 Percezione di sé e dell'altro: tra aspettativa e realtà (decostruzione degli stereotipi)

La quarta attività progettata, 'Italia e Italiani: aspettative vs realtà', è stata sperimentata in tutti e tre i gruppi coinvolti. Ciò consente un'analisi da prospettive differenziate: la percezione degli studenti 'turisti'; la prospettiva di studenti di nazionalità cinese inseriti in un contesto monoculturale e senza pregresse esperienze di studio dell'italiano; la visione degli studenti internazionali dell'Ateneo che, pur essendo arrivati da poco, avevano già studiato la lingua e la cultura italiana. Per 'cultura' si intende qui la *high culture* (Holliday, 2011), ossia contenuti letterari, storici e artistici associati all'italiano, come risulta anche dalle risposte al questionario iniziale. L'applicazione dell'attività nei tre contesti ha offerto un inquadramento più nitido delle rappresentazioni preliminari dell'Italia possedute da profili di apprendenti diversi.

L'impianto didattico si fonda su parallelismi tra aspettative e realtà. I partecipanti sono stati guidati a riflettere su due poli: 'Italia' – tematizzata attraverso prodotti riconducibili al '*Made in Italy*' – e 'italiani', intesi come portatori di pratiche e tratti culturali percepiti. I materiali del testo input hanno facilitato la selezione e il riconoscimento degli elementi salienti. L'analisi delle risposte alla consegna 'Che cosa ho fatto oggi? Descrivi l'attività che hai fatto in classe' mostra due tipologie principali di output. Le due tipologie si correlano alla competenza linguistica dichiarata e osservata.

Nei gruppi con competenza iniziale (A2–B1) emergono soprattutto riferimenti ai marchi italiani e al *Made in Italy*: «Ho saputo detti dei marchi di italiano e le griffe made

in Italy. (D., Cina), «I learned about Italian brands that I've never heard of and also what other cultures know Italy for.» (L., Stati Uniti). Tali riferimenti riflettono un'osservazione concreta della cultura materiale, alimentata da esperienze dirette sia nel Paese d'origine sia in Italia. Nei livelli più alti (dal B2 al C) si registra invece un focus esplicito sugli stereotipi sugli italiani e sulla tensione tra aspettativa e riscontro empirico «Abbiamo discussioni sulle nostre immagini degli italiani, positive o negative.» (A., Cina), «I liked the part about talking about our opinions on the good qualities and bad qualities that are most present amongst people of a certain country.» (T., Stati Uniti). Va rilevato che questi apprendenti considerano significativi entrambi i poli, mostrando di saper maneggiare concetti più astratti e di natura valutativa senza perdere il tratto descrittivo.

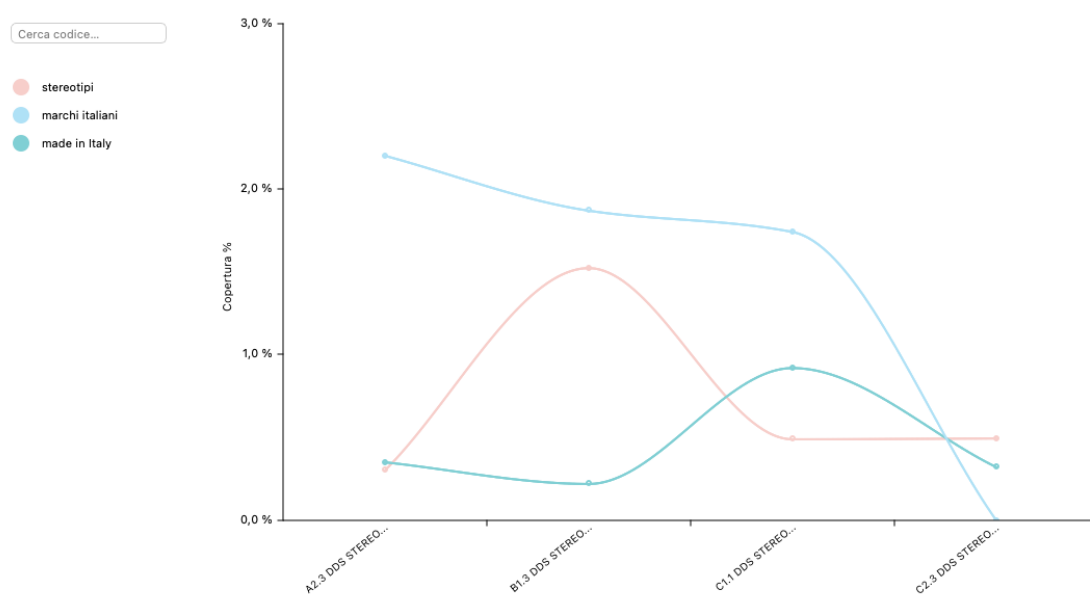


Figura 26. Andamento codici Q1- Corsi di lingua.

La distribuzione delle due categorie è particolarmente evidente nel gruppo 1, composto dagli studenti dei corsi di lingua. Dal grafico (figura 26) si osserva che, ai livelli più bassi, le risposte si polarizzano sull'aspetto concreto e 'materiale' dell'italianità; ai livelli più alti compare un equilibrio tra attenzione ai prodotti e problematizzazione degli stereotipi. La variabile 'nazionalità' incide sulle scelte tematiche. In termini comparativi,

i partecipanti di nazionalità cinese mostrano un interesse più marcato per i marchi italiani e per il *Made in Italy* rispetto ad altri profili. La pervasività delle griffe italiane in Cina, insieme alla centralità della moda e delle tendenze, sembra orientare l'attenzione verso questo dominio.

Sul versante dei prodotti italiani, la discussione ha portato a identificare marchi noti nei diversi Paesi di provenienza e a riflettere sulla circolazione globale dello 'stile italiano' e delle produzioni alimentari. Sono emersi stereotipi associati al cibo, come le regole percepite sulla pasta – 'Non piegare gli spaghetti a metà', 'Si mangia la pasta ogni giorno', e riferimenti all'industria della moda e all'automobilistica italiana, presentati nel testo input e ripresi nelle interazioni orali e scritte. La familiarità con tali prodotti ha funzionato come strumento per collegare il lessico settoriale alla competenza socioculturale, favorendo passaggi dal dato osservabile alla valutazione critica.

Spostando l'attenzione sugli italiani come soggetto di rappresentazioni sociali, affiorano stereotipi ricorrenti nelle culture dei tre gruppi classe, raccolti tramite la piattaforma *Wooclap*. Tra i più frequenti si registrano l'uso intenso dei gesti ('Non possono parlare senza gesti') e un tono di voce percepito come alto ('Gli italiani parlano ad alta voce.'). L'idea che gli italiani siano sempre elegantemente vestiti è un altro stereotipo ricorrente, così come la forte importanza della famiglia e una generale generosità. Inoltre, è emersa anche l'immagine di un'estetica fisica marcata, talora associata alla figura del latin lover ('Gli uomini italiani sono sempre donnaioli'). Queste etichette circolano in forme diverse e vengono riportate come elementi già presenti nell'immaginario pre-contatto. L'attività 'aspettative vs realtà' è stata concepita per spostare l'attenzione degli studenti dall'immaginario nazionale a letture contestuali, contrastando *l'othering* e la costruzione di confini identitari rigidi tipici di approcci essenzialisti alla cultura (Dervin & Machart, 2017), e allineandosi a pratiche valutative che scoraggiano la riduzione di competenze complesse a generalizzazioni stereotipiche (Byram, 2021).

Nei diari di apprendimento, molti partecipanti tematizzano la distanza tra etero percezione e autopercezione. Confrontano il modo in cui 'gli altri' descrivono gli italiani con la percezione che essi stessi stanno costruendo dopo l'arrivo «Come si percepiscono gli italiani in paragone a come li troviamo noi.» (A., Argentina) e «Secondo me, preferisco conoscere lo stereotipo degli italiani.» (S., Cina). Riconoscono inoltre la

presenza di stereotipi nelle rispettive culture, mettendoli a confronto con l'esperienza diretta: «Ho imparato che gli stereotipi sulla cultura italiana non è per forza vero.» (H., Algeria). Questo passaggio riflessivo ha un valore glottodidattico preciso. Sostiene lo sviluppo della consapevolezza interculturale (Byram, 2021) perché spinge a identificare ciò che nelle immagini precedenti era iper-generalizzato, iper-semplificato o semplicemente falso alla prova della realtà locale – in questo caso, la città di Perugia e l'ambiente universitario.

La lettura comparata dei tre contesti evidenzia ulteriori sfumature. Nel gruppo dei 'turisti' il riferimento alla high culture convive con una forte attenzione agli indicatori visivi di italianità (monumenti, marchi, piatti emblematici), spesso trattati come certificatori di autenticità. Nel gruppo monoculturale cinese, la rarefazione del contatto linguistico pregresso con l'italiano orienta l'osservazione verso tratti tangibili e riconoscibili (brand, design, cibo). Man mano che l'interazione con la comunità ospitante aumenta emergono micro-osservazioni sul comportamento quotidiano e sui registri pragmatici. Nel gruppo degli studenti internazionali già formati su lingua e cultura italiana, la riflessione sugli stereotipi si intreccia più frequentemente con categorie interpretative (aspettativa vs realtà, norma vs uso, rappresentazione vs pratica), mostrando una maggiore disinvoltura nella rinegoziazione delle immagini preesistenti.

Sul piano metodologico, l'attività ha favorito la produzione di testi a densità diversa in funzione del profilo linguistico. Nei livelli iniziali prevalgono descrizioni ed elenchi dei tratti, ancorati al lessico dei prodotti e dei luoghi; nei livelli avanzati si riscontra una maggiore presenza di connettivi avversativi e concessivi, indicatori di confronto e movimenti argomentativi che mettono in tensione aspettativa e riscontro empirico. La correlazione tra competenza linguistica e profondità dell'elaborazione non è rigida ma risulta abbastanza stabile nel corpus analizzato.

Infine, il confronto tra aspettative e realtà ha agito da catalizzatore per la discussione metapragmatica. Gli apprendenti hanno iniziato a interrogarsi sulla funzione sociale degli stereotipi: a che cosa servono, quali bisogni identitari soddisfano, come si trasformano con l'esperienza. Il percorso ha reso visibile la natura situata delle rappresentazioni. Alla domanda 'Cosa ti è piaciuto di più di questa attività?', A., cinese, risponde: «La sezione di stereotipo, posso sapere gli italiani autentici ed eliminiamo questi stereotipi.», mentre F. – sempre cinese – afferma: «per capire un altro paese

bisogna affrontarlo da molteplici prospettive e sperimentare la propria vita in prima persona.»). Gli stereotipi si sono mostrati come anticipatori che semplificano l'ignoto ma che, senza la verifica nell'interazione, restano opachi. La narrazione dei partecipanti documenta il passaggio dall'immagine alla pratica. Questo passaggio, sostenuto dalla struttura a 'aspettative vs realtà', ha promosso un uso riflessivo delle categorie di senso, in coerenza con gli obiettivi di sviluppo della competenza interculturale (Byram, 2021) e con l'impianto complessivo del progetto.

5.1.5 Il ruolo della lingua: dal bisogno transnazionale all'uso relazionale

Dalla prima lettura delle risposte dei partecipanti, rilevate soprattutto dai diari degli studenti, emerge con chiarezza che la competenza linguistica svolge una funzione strutturante. Incide sulla comprensione delle consegne, sull'accuratezza interpretativa e sulla qualità dell'argomentazione. Determina la possibilità di spiegare fenomeni complessi senza ricorrere a semplificazioni eccessive. Agisce, dunque, come risorsa cognitiva e come strumento di mediazione culturale.

Nel quadro della competenza comunicativa interculturale (CCI), la padronanza della lingua dell'ambiente ospite risulta un fattore rilevante. Nel modello della ICC, la componente comunicativa non è ancillare ma strutturante: la padronanza linguistica abilita i *savoirs* di scoperta/azione in tempo reale e sostiene l'adozione di un *modus vivendi* negoziato con gli interlocutori (Byram, 2021; Kim, 2001). Permette di accedere a pratiche sociali situate e a norme implicite e consente di negoziare significati e di attenuare i fraintendimenti. Sostiene l'adattamento quotidiano e la gestione dei piccoli conflitti interpretativi. Favorisce, infine, la costruzione di un'autoefficacia comunicativa stabile.

L'analisi longitudinale avvenuta a partire dai diari degli studenti e dalle interazioni in aula (sottoforma di trascrizioni) mostra un progresso graduale. Il progetto ha coperto sette mesi del soggiorno a Perugia dei partecipanti e si è sviluppato contemporaneamente ad altre attività universitarie. Nel gruppo 2 gli studenti hanno frequentato insegnamenti universitari, con un'esposizione intensiva a registri accademici e amministrativi. Nel gruppo 3 l'input principale è provenuto dai corsi di lingua e dalle pratiche della vita quotidiana. Per questi due gruppi è stato possibile un monitoraggio diacronico, centrato sul secondo semestre, tramite le attività sperimentate in classe e tramite i due questionari

somministrati. Il confronto nel tempo evidenzia una maggiore padronanza dei connettivi, una migliore gestione della coesione testuale e una più sicura modulazione della modalità (certezza, dubbio, ipotesi).

Il miglioramento non riguarda solo l'ampiezza del lessico, ma anche l'adeguatezza sociopragmatica. Le richieste diventano più circostanziate e gli studenti selezionano formule più pertinenti al contesto. Cresce l'attenzione ai segnali di cortesia e alla gestione dei turni. Nelle spiegazioni introducono esempi più pertinenti e riferimenti situati. Si riduce l'uso di perifrasi generiche e aumentano i tratti di densità informativa.

Nei diari si osserva un'evoluzione nella struttura argomentativa. Nelle prime settimane prevalgono sequenze descrittive semplici. Con il procedere del progetto compaiono opposizioni tra tesi e antitesi, segnali metadiscorsivi e marcatori concessivi. Aumenta quindi la capacità di mettere in tensione esperienza personale e dati discussi in classe e, di conseguenza, migliora la gestione della citazione di esempi e della riformulazione. Si nota anche una più accurata punteggiatura, che contribuisce alla leggibilità.

Per il gruppo 1 non è stato possibile condurre un'analisi diacronica in quanto il rilievo è stato puntuale. Inoltre, nei sottogruppi di fascia A (A2.3) e di fascia B (B1.3) emergono difficoltà nella decodifica delle consegne dei diari sull'attività degli stereotipi e sul *Made in Italy*: alcune risposte risultano non allineate alla domanda. Ciò segnala una soglia di comprensione ancora instabile, specie quando la consegna richiede inferenze. L'estensione delle risposte è contenuta e la sintassi è prevalentemente paratattica. Nei livelli C (C1.1 e C2.3) le produzioni sono più articolate. Le frasi complesse sono gestite con maggiore sicurezza e la fraseologia risulta più varia.

Un dato rilevante riguarda la scelta di codice nelle classi di livello avanzato. Alcuni studenti hanno preferito redigere le risposte in inglese, pur possedendo un'elevata competenza in italiano. La possibilità di scegliere tra inglese e italiano era prevista dalla consegna, data la natura riflessiva dei temi. La scelta dell'inglese sembra motivata dall'esigenza di precisione concettuale e dalla volontà di controllare sfumature valutative nelle produzioni. Il fenomeno non segnala una regressione ma una strategia di controllo dell'argomentazione in compiti ad alto carico cognitivo. Nelle interazioni orali, gli stessi studenti mostrano un uso dell'italiano più spontaneo e flessibile. Il legame tra lingua e CCI emerge anche nella gestione degli atti linguistici trattati in classe. La formulazione

di richieste e la fissazione di appuntamenti mettono in gioco la sensibilità alla distanza sociale e al grado di imposizione. Con il tempo gli studenti modulano meglio mitigazioni, attenuatori e giustificazioni. Ciò riduce il rischio di letture negative del comportamento. Analogamente, il lavoro sugli aggettivi di carattere sostiene la costruzione di profili non stereotipati. Gli studenti passano da etichette globali a descrizioni più sfumate, ancorate a comportamenti osservabili.

Il lessico tematico sul cibo e sui prodotti italiani ha agito da ponte tra cultura materiale e pratiche sociali. Gli apprendenti integrano nomi di pietanze e luoghi con verbi d'azione e formule di routine. Imparano a collocare parole e frasi in sequenze tipiche (ordinare, chiedere il conto, prenotare, esprimere preferenze). Questo repertorio consente di partecipare con maggiore sicurezza alla vita quotidiana. La partecipazione, a sua volta, alimenta l'esposizione e rafforza l'interlingua.

Sotto il profilo testuale, i diari costituiscono un dispositivo di mediazione. Favoriscono il passaggio dall'esperienza all'analisi. Offrono uno spazio per la rielaborazione e la riformulazione. Rendono visibile la costruzione di concetti e la stabilizzazione di lessico specialistico minimo. Consentono anche di osservare fenomeni ricorrenti, come l'autocorrezione e l'ampliamento progressivo dei connettivi temporali e logici.

In sintesi, la competenza linguistica cresce per effetto congiunto di input, interazione e compiti. L'aula fornisce modelli e occasioni di pratica guidata. L'ambiente ospite offre situazioni di uso spontaneo e feedback immediati. Le due dimensioni si rafforzano a vicenda e sostengono lo sviluppo della CCI. La lingua può essere intesa come un'infrastruttura dell'interpretazione interculturale, poiché consente di formulare ipotesi sul significato dei comportamenti altrui, sottoporle a verifica interazionale, negoziare eventuali correzioni e integrare prospettive differenti nel corso dello scambio. I dati raccolti indicano, di conseguenza, un nesso stretto tra progresso linguistico e crescente capacità di leggere i contesti comunicativi e socioculturali, evidenziando un punto di contatto sostanziale tra i due modelli di riferimento assunti nello studio. In questa direzione, la didattica svolta in classe attraverso la lingua seconda non si limita a sostenere l'acquisizione di competenze formali, ma contribuisce a rendere praticabile l'adattamento al nuovo contesto e l'interazione con la comunità ospitante, poiché abilita l'accesso a risorse discorsive indispensabili per interpretare norme implicite, aspettative e cornici

situazionali. Là dove il repertorio risulta più ricco, l'argomentazione si fa più articolata e la gestione degli impliciti appare più sicura; al contrario, quando le risorse linguistiche sono limitate, aumentano i fraintendimenti e le risposte tendono ad appiattirsi su un piano concreto e immediato, riducendo la possibilità di problematizzare l'esperienza.

L'evoluzione osservata nei gruppi 2 e 3 suggerisce infine che un'esposizione più prolungata, congiunta ad attività mirate, esercita un impatto positivo su tali processi, rafforzando progressivamente le competenze necessarie alla mediazione interculturale. Nel paragrafo seguente si documenterà come – anche attraverso l'italiano – i partecipanti abbiano progressivamente maturato una consapevolezza interculturale più solida e operativa.

5.2 Livello 2. Lo sviluppo della consapevolezza interculturale

L'incontro tra studenti internazionali e comunità perugina non è scontato e dipende da una pluralità di variabili che includono la nazionalità, la distanza o la prossimità tra culture e subculture, le reti sociali disponibili, la frequenza dei contatti e i luoghi della socialità. Tali fattori modulano l'accesso alle interazioni e incidono sui tempi e sulle traiettorie dell'integrazione nel nuovo ambiente. Nei paragrafi che seguono si ricostruisce se e come le e i partecipanti abbiano progressivamente sviluppato una consapevolezza interculturale più solida, esaminando contestualmente gli effetti sul loro adattamento socioculturale nella città di Perugia, sia in direzione migliorativa sia, in alcuni casi, con esiti di stagnazione o regressione.

All'interno del modello di Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) proposto da Byram, la consapevolezza critica culturale occupa una posizione centrale non solo in senso teorico, ma soprattutto sul piano operativo. Mantenere uno sguardo consapevole e critico sulle situazioni ordinarie permette di interpretare in modo più avvertito le proprie reazioni e quelle altrui, favorisce atteggiamenti di tolleranza verso la differenza e contribuisce a migliorare la qualità della vita nel contesto ospite. Il raggiungimento di tale consapevolezza richiede un lavoro intenzionale su disposizioni e strategie. Entrano in gioco l'apertura mentale, la flessibilità nell'interpretazione delle pratiche degli altri, la capacità di modulare il proprio comportamento e l'adozione di modalità di avvicinamento rispettose nei confronti delle culture e delle subculture incontrate lungo il percorso.

Le attività sperimentate hanno mirato a creare, dapprima sul piano teorico, un terreno di riflessione condiviso. L'obiettivo era stimolare una visione dinamica della cultura e superare una concezione essenzialista. La cultura – diversamente da come Byram la concettualizzava nel 1997 – è qui intesa come fenomeno in movimento. Si trasforma nel tempo e si rinegozia negli scambi in quanto co-costruita dagli individui che la vivono e la condividono. Ogni persona porta con sé un patrimonio esperienziale e valoriale che oltrepassa gli schemi nazionali canonici. Questo bagaglio produce interpretazioni plurali degli eventi. Per tale ragione risulta cruciale allenare l'apertura mentale, l'adattamento comportamentale e il rispetto culturale. Solo così si abita in modo competente una realtà multiculturale quale è la città contemporanea. L'analisi che segue mostra come queste componenti si siano attivate e sviluppate nei partecipanti. Mostra anche in che misura esse abbiano sostenuto, o meno, il percorso di adattamento socioculturale.

5.2.1 Apertura mentale e sospensione del giudizio

Aprire la mente all'alterità è una condizione preliminare per lo sviluppo della consapevolezza interculturale, poiché comporta la sospensione attiva del pregiudizio verso gli stereotipi socialmente circolanti, configurandosi come il primo movimento di un processo che conduce a forme più mature di interpretazione (Byram, 2021). Nei diari prodotti durante le diverse attività emergono numerosi indizi di tale disposizione e colpisce che essi compaiano fin dall'avvio del progetto e del soggiorno a Perugia, segnalando una disponibilità precoce a interrogare criticamente le proprie cornici di riferimento.

L'apertura mentale si riscontra trasversalmente nei tre gruppi coinvolti, non si circoscrive a determinate nazionalità e si distribuisce tra i diversi profili individuali e le subculture di appartenenza, confermando che si tratta di una competenza relazionale più che di un tratto identitario statico. La considerazione diacronica del materiale evidenzia, inoltre, un'evoluzione: nei gruppi monitorati per un periodo più lungo (2 e 3) tale atteggiamento tende a consolidarsi e a raffinarsi con il procedere delle attività, trasformandosi progressivamente in un habitus interpretativo più stabile e consapevole.

I primi indizi compaiono già nell'”autobiografia di un incontro interculturale”. Il racconto dell'incontro con l'altro è accompagnato da emozioni positive e da curiosità epistemica. N., Ucraina, annota: «Pensavo, che bello conoscere le persone da tutto il mondo, avere gli amici in diversi paesi». M., Cina, sottolinea il desiderio di contatto con i membri della comunità ospitante: «Da quando sono arrivata in Italia ho sempre sperato di fare amicizia con gli italiani. Quindi è stata una svolta per me». Le due voci segnalano apertura al contatto, motivazione relazionale e disponibilità a rinegoziare pratiche consolidate.

La tendenza riemerge nelle attività successive. Nella riflessione sul tempo, nel lavoro sul saluto e nella discussione sugli stereotipi, gli studenti tematizzano con maggiore lucidità i propri schemi di lettura. L'attività 'Italia e Italiani: aspettative vs realtà' – sperimentata anche nel gruppo 1 – consente un confronto triangolato. L'analisi mostra che l'apertura mentale si concretizza in un esame critico della stereotipia. Gli studenti mettono in questione immagini rigide e non rappresentative della realtà italiana. Dal livello B1.3 in poi compaiono esplicite dichiarazioni metacognitive. Ad esempio, «We are more alike than different» (B1.3) esprime una presa di distanza dalla logica dell'opposizione netta. «Anche se il mondo è grandissimo tutti i popoli hanno le qualità simili» (C1.1) suggerisce un'ipotesi di somiglianza strutturale tra gruppi, senza negare le differenze locali.

Gli estratti dai diari indicano che l'apertura mentale non è un portato esclusivo della provenienza nazionale ma è legata a traiettorie personali (Kim, 2001), a reti di relazione, a pratiche discorsive coltivate dentro e fuori dall'aula. Si manifesta nel modo di porre domande, di riformulare un'osservazione, di sospendere il giudizio. In questa prospettiva, l'apertura si configura come risorsa trasversale del modello di CCI. Nel seguito si vedrà come essa si intrecci con altre componenti del modello, in particolare con la flessibilità culturale, con le strategie di avvicinamento e con l'adattamento comportamentale.

5.2.2 Interpretare e relazionare prospettive

La parte conclusiva dell'analisi delle produzioni riguarda due insiemi di abilità: la capacità di interagire e scoprire elementi nuovi; la capacità di interpretare e mettere in

relazione culture differenti. Entrambe le dimensioni rientrano nel costrutto di CCI delineato da Byram. Le *skills* operano in sinergia con le conoscenze sulla diversità (§3.3.2.2) e con l'attitudine di apertura (§3.3.2.1). Forniscono strumenti per un pensiero critico applicato al concetto di cultura e rendono possibile una lettura multilivello delle pratiche nel contesto ospitante. Sostenere queste capacità significa allenare l'osservazione, la comparazione e la riformulazione ma significa anche accettare di mettere in discussione il proprio repertorio interpretativo quando non spiega adeguatamente ciò che accade.

La capacità di relazionarsi e interpretare emerge con particolare chiarezza nel gruppo 2, di natura multiculturale. Le discussioni e gli elaborati mostrano, lungo le settimane, un progressivo 'cambio di prospettiva'. Gli studenti confrontano pratiche italiane con pratiche delle culture presenti in classe e nella città. W., Cina, richiama ripetutamente differenze tra universo cinese, italiano ed egiziano ma anche riguardo le altre culture della classe. Riguardo ai saluti, evidenzia che: «in Egitto: sempre con una stretta di mano. Il contatto fisico non è ben visto.», mentre rispetto al concetto di bar, evidenzia che «Ho imparato della cultura Algeria che sia simile con cinese, bar, secondo noi, il bar come la discoteca che si apre solo la notte. molto diverse con italia». La comparazione diventa strumento di interpretazione, non solo elenco di tratti.

Nel medesimo gruppo emergono voci dell'Africa centrale che problematizzano la categoria della puntualità. B. e D., Camerun, e G., Repubblica Democratica del Congo, riferiscono che nei loro contesti il ritardo è socialmente accettato anche in appuntamenti ufficiali, come visite mediche o lezioni universitarie. Questo è ciò che emerge dalla discussione in classe:

«**R:** Secondo te essere in ritardo è sempre un problema?»

G: Allora, essere in ritardo non è sempre un problema nel senso che. Sì, ci possiamo adattare a essere o arrivare in tempo, ma quella nozione di del tempo non è percepito da tutto nello stesso modo. Dipende, io penso dai dalla gente, anche della località. in Italia, ad esempio, la maggior parte diciamo della gente o delle istituzioni richiedono la puntualità, ma nel mio paese dove io vengo non è la stessa cosa se c'è un po' come si può arrivare un po' leggermente dopo l'ora e essere accettato così, ma qui ad esempio nell'università o altri luoghi bisogna arrivare più di tempo e se voglio un po'

aggiungere qualcosa dirò ho sentito da un italiano che in Germania si richiede ancora di più la.

[...]

R: D. secondo te la tua cultura è Policronica OK, perché? Che cosa hai visto di questi aspetti? Cosa? In cosa riconosci la tua cultura?

D: Le persone fanno più cose allo stesso momento. Dunque, per ritardo per noi c'è una cosa logica. Dunque, anche se dice una persona che 'Ah arrivo alle sei tu Sappiamo che tu arriverai alle 7.' E' una cosa già così.

R: Ok.

D: Qualsiasi luogo, che sia l'appuntamento, che sia per il lavoro, che sia per la scuola, anche i professori, è la stessa mentalità.»

(Estratto della trascrizione dell'attività 2, registrata)

L'incontro con le pratiche italiane produce inizialmente attrito, che viene raccontato da episodi di richiamo formale da parte di professionisti per ritardi agli appuntamenti. La rielaborazione successiva mostra un passaggio interpretativo più fine in cui viene ridimensionato lo stereotipo dell'italiano sempre in ritardo'.

Si riconosce la necessità di considerare le regole del nuovo ambiente e la variabilità per contesto. Un estratto esemplificativo recita: «Si arriva molto spesso a tempo agli appuntamenti di lavoro». La frase sancisce un aggiustamento di cornici e un primo adattamento pragmatico. Nel gruppo 3, monoculturale cinese, l'analisi si concentra sul rapporto binario Cina-Italia. Anche qui compaiono micro-adattamenti che rivelano interpretazione operativa delle norme locali. I partecipanti dichiarano di tollerare piccoli ritardi in situazioni informali, accettano i due baci sulle guance come formula di saluto in contesti appropriati e riconoscono come pratica diffusa il «bere il cappuccino in piedi» al banco. La selezione dei comportamenti non è casuale, piuttosto indica consapevolezza della cornice d'uso e dei segnali di appropriatezza situazionale.

La seconda dimensione oggetto d'indagine riguarda l'interazione e la scoperta dell'alterità. La struttura dei testi di input ha offerto un terreno comune di esplorazione e negoziazione di significati, mentre la presentazione comparativa di pratiche e gesti della quotidianità ha sollecitato una curiosità orientata a cogliere gli slittamenti semantico-pragmatici fra contesti culturali diversi. Nel percorso svolto è emerso come le forme di saluto si modulino in rapporto alle coordinate geografiche, alle appartenenze religiose e

ai posizionamenti di ruolo, e come i rituali della tavola configurino in maniera distinta tanto la temporalità dell'evento quanto l'ordito relazionale che lo sostiene.

La riflessione condivisa ha permesso di mettere a fuoco l'incidenza della percezione del tempo sui giudizi di adeguatezza comunicativa e di sottoporre a verifica empirica la tenuta di stereotipi pregressi, spesso ridimensionati dall'esperienza in situazione. Le cornici teoriche introdotte in aula hanno svolto una funzione abilitante, predisponendo gli studenti a interazioni più consapevoli con la società ospite al di fuori dello spazio-classe e allineandosi, in tal modo, al quadro processuale dell'adattamento delineato da Kim (2001).

Le testimonianze scritte confermano questo movimento verso l'esterno. B., Camerun, scrive: «nell'interazione con gli altri mi aiuterà a considerare il tempo di altrui». J., Egitto, traduce l'attenzione all'altro in un aggiustamento concreto: «quando c'è una persona che non vuole salutare come noi e faccio come lei e non c'è problema». F., Cina, (G3) collega la scoperta dei luoghi alla pratica quotidiana: «provo ordinare una tazza di caffè e chiacchierare con gli amici per un pomeriggio, o un vino per una sera», mentre A., Marocco, applica una regola di selezione del saluto in base all'interlocutore: «Quando incontro un cinese o giapponese non lo bacio sulle guance. Con gli altri o con la mano o con baci sulle guance». Le frasi mostrano una transizione dalla teoria all'uso e rendono visibile la costruzione di routine adattive, sensibili alle preferenze e ai codici dell'altro.

Nel complesso, l'analisi documenta un percorso di crescita nelle due capacità considerate. Da un lato, l'interazione si arricchisce di strategie di cortesia e di gestione dei turni, dall'altro l'interpretazione diventa più contestuale e meno ancorata a categorie rigide. Gli studenti fanno esperienza dei piccoli scarti: li tematizzano, li rinegoziano e trasformano le scoperte in regole operative per la vita quotidiana. La competenza interculturale si manifesta, così, come pratica riflessiva situata. Integra conoscenze, atteggiamenti e abilità e sostiene l'ingresso nella comunità ospitante senza cancellare le appartenenze precedenti.

5.2.3 Scoperta/azione e adattamento comportamentale

L'individuazione delle strategie di adattamento culturale messe in atto dai partecipanti è avvenuta soprattutto attraverso la domanda: 'Come userò quello che ho imparato durante

il mio soggiorno a Perugia? Fai un esempio'. La formulazione ha ricevuto, per la maggior parte dei casi, risposte pertinenti. L'intento era capire in che modo le conoscenze costruite nelle attività potessero sostenere condotte adeguate e rispettose delle culture e sub-culture della comunità perugina.

Dall'analisi emergono due tendenze. Da un lato, alcuni partecipanti dichiarano l'intenzione di attuare strategie di rispetto culturale verso la cultura ospitante e le sue sub-culture. Dall'altro, una quota minoritaria afferma la volontà di mantenere i consueti comportamenti. La seconda posizione apre un fronte di riflessione sull'atto del salutarsi. In vari segmenti la scelta è giustificata dal parallelismo tra le pratiche di saluto della cultura d'origine e quelle italiane (figura 27). La somiglianza percepita riduce la spinta al cambiamento e sostiene l'idea di continuità.

Le strategie di rispetto culturale, nella loro dimensione dichiarativa, rimandano a una postura riflessiva. I partecipanti esplicitano posizioni di principio, riconoscono l'esistenza di codici e norme diverse e dichiarano disponibilità all'adeguamento. La propensione a progettare strategie appare più marcata nelle attività dedicate alla concezione del tempo, al saluto e ai rituali a tavola e nei luoghi sociali. La ragione appare evidente in quanto i temi sono immediatamente applicabili alle interazioni quotidiane e intervengono in un incontro interculturale tra due individui. In tali circostanze, rispettare sia la propria sia l'altrui cultura diventa condizione per il successo comunicativo. Le risposte ne danno testimonianza: «Mi comporterei in maniere molto serena e rispetterei le loro scelte e differenze.» (G., Repubblica Democratica del Congo). «Devo rispettare gli altri e quando c'è una persona che non vuole salutare come noi e faccio come lei e non c'è problema.» (J., Egitto). «Nell'interazione con gli altri mi aiuterà a considerare il tempo di altrui» (B., Camerun). Le formulazioni indicano recezione positiva delle unità di apprendimento. Segnalano un indice di adattamento socioculturale che può tradursi in azione.

La categoria delle strategie è strettamente connessa all'adattamento comportamentale. I due piani, nella pratica, si dispongono spesso in rapporto di causa-effetto. Nei documenti è frequente la co-occorrenza dei codici riferiti alle strategie e all'adattamento sul medesimo segmento.

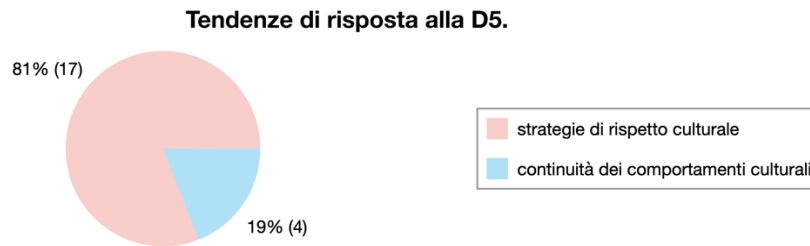


Figura 27. Grafico a torta delle risposte alla domanda n.5.

Quando i partecipanti trasformano le intenzioni in pratiche, le strategie dichiarate diventano condotte situate e dunque il comportamento si modula in base al contesto e al tipo di interazione. I risultati complessivi mostrano che, in situazione interculturale, i partecipanti tendono a modificare il proprio atteggiamento. Adattano i gesti, la prossemica e il lessico rituale. Parallelamente, emergono processi di adattamento emozionale e anche la distinzione tra ambiente formale e informale diventa operativa. Molti dichiarano di variare il registro in funzione di questa variabile.

Le differenze risultano ancora più nette nelle attività legate alla percezione del tempo e al saluto. V. (Cina, G3), parlando di appuntamenti, afferma: «Quando Vado alla università presto, ma quando mangio con un mio amico, posso arrivare in ritardo 5 min circa». La frase distingue contesti e attribuisce pesi diversi alla puntualità. A. (Cina, G3) propone una ricalibratura del ritmo di vita: «Posso rallentare il ritmo della vita, quando cammino sulla strada, cammino lentamente. e non essere in fretta.». L'argomentazione contrappone il 'lento' dei piccoli centri in Cina alla rapidità delle grandi città e allinea l'adeguamento al ritmo percepito in Italia.

Sul versante dei saluti, molte risposte articolano la differenza tra sconosciuti e amici. W. (Cina) scrive: «Quando mi incontro con i miei amici, li saluto con il bacio sulla guancia oppure ci diamo la mano». H. (Camerun) precisa: «Quando vedrò una persona che non conosco, la saluterò formalmente con 'salve', se la persona accetta mi risponde, la stringo la mano». In questi enunciati la regola interculturale si fa procedura. L'adozione di un saluto diverso dal consueto può suscitare imbarazzo e l'accettazione senza disagio segnala progresso nell'adattamento. Alla domanda 'Come mi fa sentire il saluto degli italiani? Mi sento in imbarazzo o mi sento a mio agio?', molti riferiscono esiti positivi. V. (Cina, G3) risponde: «Bene!! Senza timido!! =)». A. (Argentina) dichiara di sentirsi a proprio agio dopo aver compreso le norme del saluto. Particolarmente significativa è la

posizione di W., studentessa cinese in gruppo multiculturale, residente in Italia da oltre un anno. L'enunciato rende visibile una traiettoria di adattamento nella comunità perugina:

«Secondo me, adesso sto studiando in Italia che è importante conoscere informazioni di salutarsi. Mi sembra che questa situazione mi adatto non mi sento in imbarazzo.».
(W., Cina, G2)

L'adattamento comportamentale ed emozionale dipende da più fattori. La predisposizione individuale e un carattere estroverso facilitano i passaggi (Kim, 2001) ma anche l'ambiente di arrivo esercita un'influenza rilevante. In questo caso, agiscono le culture di riferimento e la distanza culturale percepita, sovrapposta o meno alla distanza reale, orienta la lettura delle somiglianze e delle differenze. I dati confermano un nesso tra lontananza o vicinanza culturale e intensità dell'adattamento comportamentale ed emozionale. La relazione non è meccanica ma consistente nei racconti. Nella figura 28 si può osservare come questi elementi si colleghino tra loro e quali tra questi abbiano un legame più forte rispetto ad altri.

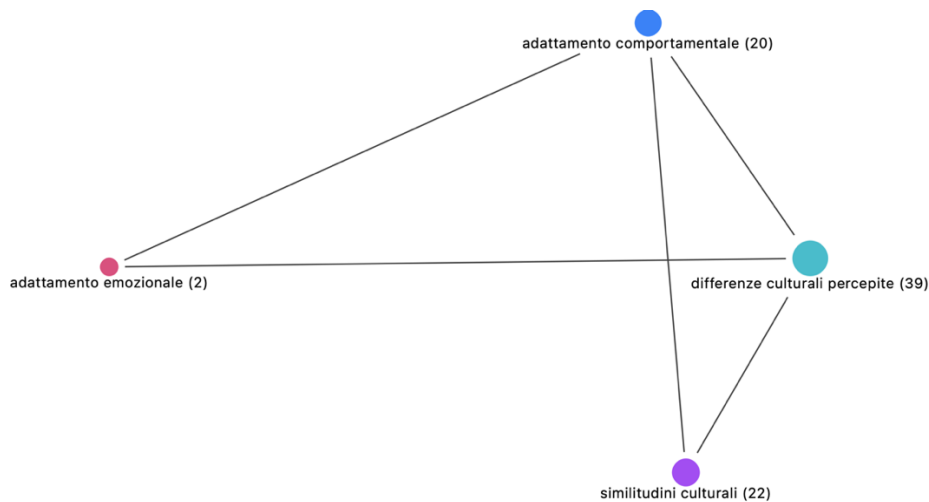


Figura 28. Relazione tra differenze/somiglianze culturali e adattamento comportamentale.

Come si evince dal grafico, nei diari emerge un intreccio stretto tra adattamento comportamentale e percezione di differenze e somiglianze. La figura 28 rappresenta graficamente tali relazioni. Gli elementi risultano connessi tra loro, con legami di diversa intensità. Le linee tracciano co-occorrenze tra codici: indicano cioè quante volte due codici compaiono nello stesso segmento o in segmenti contigui. La linea che unisce ‘similitudini culturali’ e ‘differenze’ è corta, quindi il legame è forte. Nella maggior parte degli scritti i partecipanti individuano simultaneamente ciò che avvicina e ciò che separa la propria cultura e quella italiana. Difatti, ‘Differenze culturali percepite’ occupa la posizione centrale della mappa ed è il nodo più grande e più connesso che co-occorre con il maggior numero di codici. La lettura del grafico mostra un collegamento stretto tra differenze e adattamento comportamentale. Riconoscere le differenze attiva la regolazione del comportamento in situazione interculturale. È interessante notare come le differenze dialoghino anche con le similitudini. La comparazione dei tratti condivisi sostiene l’elaborazione di cornici comuni e attenua gli scarti.

L’adattamento comportamentale risulta sollecitato dalla percezione della distanza tra pratiche e cornici culturali, come confermano le discussioni condotte in aula. Nel gruppo monoculturale cinese le riflessioni si soffermano con frequenza su elementi ritenuti differenti, talora valutati positivamente, talora con atteggiamento critico. I luoghi e i rituali della socialità costituiscono un terreno particolarmente ricco di osservazioni, e la puntualità emerge come marcatore visibile della diversa organizzazione dell’interazione. Nei ristoranti, in Cina, viene segnalata una maggiore vivacità sonora dell’ambiente; i commensali producono rumori considerati ordinari e, per mangiare in condizioni di maggiore quiete, si richiede talvolta ai gestori una «piccola stanza» riservata (B., Cina settentrionale). È inoltre ricordato che l’acqua calda e il tè sono serviti gratuitamente, mentre in Italia l’acqua è in genere fredda o a temperatura ambiente e deve essere ordinata. Anche sul piano dei saluti si registra una differenza sistematica: secondo gli studenti, in Cina ci si saluta solo quando ci si conosce, e il contatto fisico rimane nel complesso contenuto anche in contesti personali, compresa la coppia. Ciò ha destato particolare interesse del gruppo classe ed emerge durante la discussione:

«B: E come fare per trovare un partner?

R: Questa è una bella domanda. Dovremmo chiedere a loro.

H: Quindi si toccano soltanto per fare i bambini.»

(Estratto trascrizione attività 3, registrata)

L'insieme di tali scarti nutre l'attenzione interpretativa e a orientare le regolazioni del comportamento nel contesto italiano.

Nel gruppo multiculturale le riflessioni sulle differenze si concentrano soprattutto sul saluto. Le voci dal Medio Oriente (Iraq) e dal Maghreb richiamano la pratica del bacio tra uomini in Francia e in Italia e la notazione trova riscontri in altri partecipanti nordafricani e viene spesso riletta anche alla luce della dimensione religiosa, che influisce tanto sulla gestualità quanto sulla sua interpretazione sociale. Nelle discussioni e negli elaborati questa risulta l'unica differenza esplicitamente connotata in termini negativi; il resto del confronto si mantiene su un registro prevalentemente descrittivo, volto a esplorare varianti già note o riferite per conoscenza indiretta.

Dall'insieme dei risultati emerge che il processo di adattamento prende avvio dal riconoscimento delle differenze, prosegue attraverso strategie riflessive e approda a pratiche comportamentali situate. Le differenze culturali percepite fungono da innesco del percorso interculturale e gli individui vi rispondono lungo due principali direttrici: da un lato confrontano differenze e somiglianze, ancorando la propria cultura di riferimento ad altre per elaborare chiavi di lettura più efficaci del contesto; dall'altro intervengono direttamente sulle condotte, modulando azioni, atteggiamenti e modalità comunicative. Nella mappa di co-occorrenza l'elemento emotivo appare meno saliente, suggerendo che le emozioni tipiche della fase iniziale dell'adattamento - disagio e curiosità intensa - tendono ad attenuarsi e che la fase di culture shock si riassorbe progressivamente, segnale di una maturazione interculturale in atto.

In conclusione, le analisi mostrano che la consapevolezza critica culturale si è sviluppata a partire dalle componenti del modello: conoscenza (§3.3.2.2), atteggiamento di apertura mentale (§3.3.2.1), capacità di interazione e scoperta nonché di interpretazione e relazione (§3.3.2.3, §3.3.2.4). La mappa di calore (figura 29) ha reso visibile le connessioni tra i codici legato ai processi di adattamento e agli elementi interculturali.

Sistema dei codici	similitudini culturali	ridotta distanza culturale percepita	differenze culturali percepite	confronto tra culture	apprendimento interculturale tra pari
● intercultural learning outcomes	25	10	54	19	8
● apertura mentale	10	2	13	7	4
● riflessione metacognitiva			2		
● Emotional Response					
● continuità dei comportamenti culturali	4	4	8		4
● adattamento emozionale		2	3	2	2
● strategie di rispetto culturale	18	4	34	10	4
● adattamento comportamentale	21	2	46	11	4
	25	10	54	19	8

Figura 29. Relazioni tra processi di adattamento e contenuti interculturali (MAXQDA 2024, Browser delle relazioni fra codici).

L'interpretazione della mappa è lineare: là dove le differenze vengono riconosciute e tematizzate, l'apprendimento interculturale tende ad aumentare; il confronto con l'alterità sollecita atteggiamenti di rispetto e una riflessione situata sui limiti propri e altrui, alimentando ciò che può essere definito, con buona approssimazione, *empatia interculturale*. Anche le similitudini culturali risultano associate a esiti favorevoli: le esperienze che evocano la realtà d'origine contribuiscono al benessere nel nuovo contesto, in coerenza con il modello di adattamento (Kim, 2001). Si tratta, tuttavia, di un'evidenza riferibile a una fase che può essere qualificata come semi-iniziale del soggiorno; resta pertanto da verificare, in prospettiva longitudinale, in che modo le somiglianze continuino a incidere nel tempo sull'adattamento nell'ambiente ospite (Kim, 2001).

Nel complesso, il confronto tra culture si conferma utile a rimodulare i comportamenti e la traduzione del confronto in pratiche concrete di interazione alimenta curiosità e apertura, con ricadute osservabili nella gestione delle situazioni quotidiane. Il lavoro sulle singole componenti del modello, condotto a partire dall'aula intesa come spazio chiuso e relativamente sicuro, favorisce lo sviluppo della consapevolezza, e questa, a sua volta, sostiene il processo di adattamento. In tale circuito virtuoso, la competenza linguistica svolge una funzione abilitante, poiché facilita il trasferimento degli esiti oltre i confini della classe e ne consente la messa a frutto nelle interazioni con la società ospite.

5.3 Livello 3. L'adattamento cross-culturale

Dopo aver esaminato contenuti e conoscenze e dopo aver discusso lo sviluppo della consapevolezza interculturale, si passa all'analisi del processo di adattamento

socioculturale degli studenti internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia che hanno partecipato allo studio. L'osservazione del percorso compiuto nei mesi del progetto richiede strumenti mirati e procedure di rilevazione coerenti con gli obiettivi e, per questo motivo, nei diari degli studenti è stato inserito un indicatore autovalutativo, la 'freccia della consapevolezza'. I valori segnati dai partecipanti consentono di cogliere in che misura la consapevolezza critica culturale si sia modificata in relazione alle attività. L'item è collocato in questo paragrafo perché svolge una funzione di monitoraggio longitudinale del processo. La lettura della crescita, o della possibile flessione, dei punteggi permette di inferire ciò che accade, o potrebbe accadere, al di fuori dell'aula. La 'freccia' agisce da connettore tra l'esperienza didattica e l'esperienza nella comunità. Collega il nucleo del modello di Byram (1997, 2021) con alcuni degli obiettivi del modello di Kim (2001), tra cui la comunicazione sociale, ponendo in relazione consapevolezza critica e adattamento nell'ambiente ospite.

Accanto a questo indicatore, sono stati impiegati anche il questionario iniziale e il questionario finale (somministrati in via telematica) per osservare l'adattamento socioculturale, i quali hanno offerto una base comparativa. La prima attività svolta in classe – l'autobiografia di un incontro interculturale – ha fornito dati narrativi ricchi, utili a ricostruire significati e pratiche. Le interviste hanno integrato il quadro con elementi esplorativi e chiarificazioni puntuali. L'uso degli strumenti è stato modulato in funzione del gruppo. Nel gruppo 1, composto da studenti internazionali dei corsi di lingua italiana dell'Ateneo, non è stato possibile attuare un tracciamento longitudinale in quanto la durata media del soggiorno è compresa tra quattro e otto settimane. In questo contesto si è potuto sperimentare una sola attività – la numero quattro – e, i partecipanti che hanno dato il consenso sono stati sottoposti a un'intervista semi-strutturata (registrata e successivamente trascritta) e al questionario iniziale.

Nei gruppi 2 e 3, per ragioni organizzative e di calendario, l'intervista è stata sostituita dall'AII come primo compito in presenza. Gli stessi studenti universitari internazionali hanno inoltre compilato sia il questionario iniziale sia quello finale, a distanza di circa sei mesi, consentendo il confronto diacronico.

L'analisi dei dati ha seguito una procedura integrata. Si sono utilizzati MAXQDA24 per la codifica qualitativa ed Excel per la sistemazione dei conteggi e delle frequenze e per le visualizzazioni descrittive. Dove possibile si è condotta un'analisi

comparata tra le rilevazioni del primo e del secondo questionario, con triangolazione rispetto ai diari e alle trascrizioni. In questo paragrafo si presenta dapprima un quadro generale dei risultati emersi sull'adattamento socioculturale e successivamente si entrerà nel dettaglio, distinguendo l'andamento e le specificità di ciascun gruppo.

5.3.1 Panoramica diacronica e meccanismi (*stress-adaptation-growth*)

L'analisi complessiva delle risposte restituisce un quadro articolato. Se proiettato sulla realtà, suggerisce un miglioramento effettivo e un impatto positivo sia delle attività svolte in classe, sia del progetto nel suo insieme. Per costruire questo quadro si sono considerati due insiemi di dati: i questionari di inizio e di fine progetto e, per i gruppi 2 e 3, le autobiografie degli incontri interculturali, mentre per il gruppo 1 la trascrizione delle interviste.

La combinazione di fonti eterogenee ha generato una base ricca che ha permesso di far emergere sfumature utili a comprendere cosa accade concretamente nelle classi e nei contesti di vita quotidiana. Per il gruppo 1 è stato possibile fotografare solo la fase iniziale del soggiorno. La brevità della permanenza non ha consentito un confronto diacronico. Per i gruppi 2 e 3, invece, si è potuta realizzare una comparazione tra l'avvio e la conclusione del percorso, cioè a circa un anno dall'arrivo a Perugia. In queste coorti, i dati consentono di leggere processi, non soltanto stati. L'andamento non lineare osservato è coerente con la dinamica 'stress-adattamento-crescita': alla fase iniziale, con emozioni ambivalenti, seguono ristrutturazioni progressive di competenze e atteggiamenti, documentate in letteratura su studenti internazionali e *sojourner* (Kim, 2001).

Dalle narrazioni, orali e scritte, emergono indicatori convergenti. Gli incontri interculturali hanno favorito una maggiore consapevolezza di sé e hanno, al contempo, ampliato la consapevolezza dell'esistenza di culture e sub-culture diverse. Tra i racconti ricorrono tre nuclei tematici. Il primo riguarda le differenze religiose, il secondo riguarda le etichette allocutive e i modi di chiamare e il terzo riguarda il primo periodo di vita in Italia, con particolare riferimento all'ingresso nella città di Perugia. Sul piano religioso, molti testi descrivono l'incontro tra subculture cristiane (in particolare, ortodosse) e islamiche e il tono è improntato alla curiosità – come nel caso di N., Ucraina (G2) «Sono

ansiosa conoscere l'altre culture. È stata la mia prima esperienza di conoscere la ragazza musulmana.» e al rispetto:

«io sono ortodossa. Sì, e abbiamo Altre diciamo tradizioni con gli italiani che Cattolici oppure Musulmani, questo è completamente diverso. Quando io vedo la donna, la ragazza in *hijab* quindi oppure *burqa* si chiama. Io cerco di non fissare. Sì, io cerco di non guardare troppo.»

(K., Polonia, G1)

Si registra un desiderio di esplorazione e non emergono sentimenti di odio o di avversione. Le formulazioni lasciano intendere un'attitudine aperta e mostrano anche una capacità crescente di interpretare e mettere in relazione sistemi simbolici differenti.

È opportuno ricordare che, per molte nazionalità e culture rappresentate, la dimensione religiosa ha un peso rilevante. È fortemente normata e socialmente rispettata. Nelle autobiografie, inoltre, numerosi partecipanti tematizzano le differenze percepite al momento dell'arrivo. M. (Libano) racconta un episodio connesso all'assenza di aiuto nel trasporto delle valigie. Il testo, riportato integralmente, recita:

«Sì, non cerco qualcosa quando sono arrivata a Perugia. Dove fare la comparazione? Okay, sì okay, quando sono arrivato a Libano, io e la mia amica due ragazze con quattro grandi valigie non possiamo. Le portare. Perugia è tutta scale, nessuno aiuta davvero nessuno, nessuno uomo aiuta, nessuno, nessuno aiuta. In Libano gli uomini non ti lasciano portare niente, solo la tua borsa. E tu vuoi che si, gli uomini non ti lasciano aperta niente davvero e non vogliono qualcosa in ritorno. Che che siamo così o che aiut non è solo uomini, uomini e donne [...] Questa è la nostra cultura, io no. No, no, no, vedo, non ho visto qual questa cosa la A Perugia e anche Roma, okay, neanche ne Roma, no, solo nella nella nell'aeroporto nessuna, nessun aiuto a noi nessuna».

(M., Libano, G1)

Il confronto tra norme d'aiuto attese e comportamenti osservati produce sorpresa e rende ancora più esplicita la distanza tra routine quotidiane, che emerge nella prima fase dell'adattamento, durante lo *shock culturale*. Altri episodi, riferiti da B. (Camerun) e A. (Argentina), toccano esperienze critiche nel primissimo periodo a Perugia. Il primo

riporta un atto di aggressione in strada (uno sputo): «un giorno, cercando la strada, ho incontrato un uomo vedendomi mi ha sputato e mi ha guardato male.». Il secondo narra un rifiuto di locazione motivato dalla nazionalità:

«Mi sono trovata con una proprietaria per affittare un monolocale a Perugia in centro. Quando mi sono presentata come Argentina lei ha mostrato un sorriso che l'ho preso come falso. Io non gli piacevo.»

(A., Argentina, G2)

. Le due testimonianze, per quanto non generalizzabili, segnalano occorrenze percepite come discriminatorie. Chiamano in causa il ruolo dell'ambiente ospitante e delle relazioni asimmetriche nei processi di inserimento.

La percezione della diversità culturale emerge con chiarezza anche nei racconti di studenti e studentesse cinesi. S. (G1) osserva che «agli italiani, agli europei, non piace prendere l'ombrello» né con il sole né con la pioggia. Nota uno scostamento evidente rispetto alle pratiche in Cina. Sempre S. si stupisce per l'abitudine, in Italia, di salutarsi regolarmente e di trattenersi a parlare dopo le lezioni universitarie. Ciò emerge dalla sua intervista:

«E poi ho scoperto che gli europei piacciono, piace chiacchierare dopo dopo l'università. Ho pensato che perché loro non vanno a casa o va, vanno alla mensa per mangiare. Non lo so, perché loro, ehm, avere hanno molte cose da comunicare con gli altri. E per me? Un po' difficile.»

(S., Cina G1)

H. nell'AlI riporta un episodio in cui una signora alla fermata dell'autobus avvia una conversazione e offre consigli per orientarsi. La sociabilità ordinaria non può essere assunta come universale. Nella rinegoziazione di codici e aspettative gioca un ruolo nella qualità dell'adattamento. S. (G1) durante l'intervista riferisce che nelle residenze universitarie le compagne di piano la salutano pur non conoscendola e ciò è per lei significativo: «quando incontriamo uno studente o studentessa stra, straniero o straniera, sebbene non conosciamo lui o lei ci saluta ogni volta, ma in Cina se incontro una persona non sono così conosciuto non saluto».

In generale, i materiali raccolti con l’AII e le interviste provengono da contesti molteplici. Le esperienze narrate si collocano nella sfera familiare, nelle vacanze, nella vita quotidiana in città, in casa e in università. Gli interlocutori includono persone note (familiari, amici internazionali) e persone sconosciute. L’analisi delle categorie emotive associate agli incontri interculturali evidenzia una co-presenza di sorpresa e benessere. L’emersione della differenza non annulla la valutazione positiva dell’esperienza ma, al contrario, la rende oggetto di riflessione.

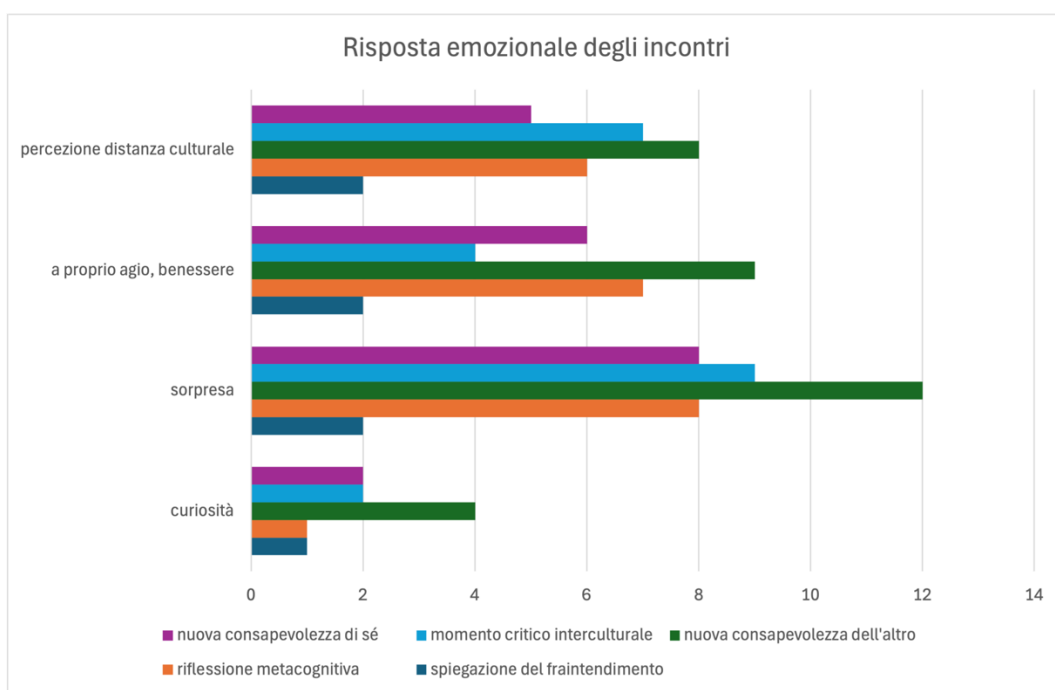


Figura 30. Grafico delle co-occorrenze dei codici nell'autobiografia degli incontri interculturali e nelle interviste.

Nei testi, la spiegazione del momento critico o del fraintendimento si accompagna a percezioni di distanza culturale e di sorpresa, così come anche l’acquisizione di maggiore consapevolezza di sé, associata anche al benessere. Il dato, osservabile nella figura 30, suggerisce che il racconto dell’esperienza vissuta attiva processi metacognitivi e invita a ricollocare la propria cultura in rapporto alle altre.

Il confronto tra i tre gruppi mostra differenze legate alla composizione e, dunque, alle nazionalità presenti in aula. Il grafico in figura 31 (‘Andamento generale dei codici nell’attività 1’) indica che il gruppo del tutorato linguistico (gruppo 2) segnala una consapevolezza di sé e dell’altro più marcata nei racconti. Nelle stesse produzioni affiora

anche una rivendicazione più esplicita dell'identità culturale rispetto agli altri due gruppi. Dalla lettura comparata emerge che gli studenti dei corsi di lingua e quelli del gruppo 2 mostrano una consapevolezza dell'altro tendenzialmente elevata: tale tendenza può essere collegata a esperienze pregresse di scambi interculturali all'estero o nel Paese d'origine, come risulta dalle risposte alle domande 22 e 23 del questionario iniziale ('Hai già avuto esperienze interculturali al di fuori della tua nazione? Se sì, dove?').

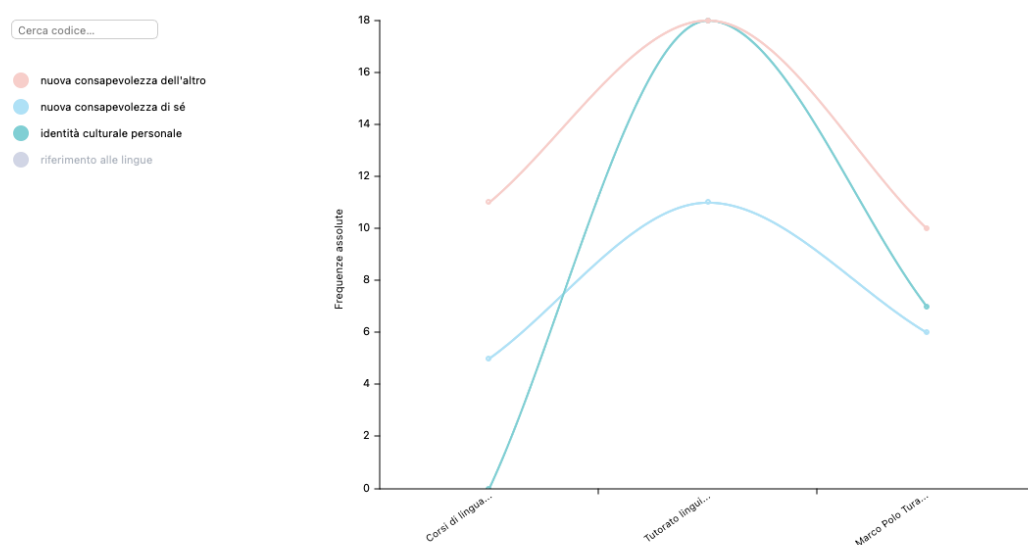


Figura 31. Andamento generale dei codici nell'attività 1 (racconto di un incontro interculturale).

Per il gruppo 3 la situazione è comprensibilmente diversa. Il livello di consapevolezza di sé e dell'altro risulta inferiore. La coorte è monoculturale (solo studenti cinesi), con età compresa tra i 18 e i 24 anni e per gran parte dei partecipanti si tratta della prima esperienza all'estero e del primo contatto interculturale, come confermano le sezioni anagrafiche del questionario. Questa differenza si riflette anche sulla riflessione metacognitiva. Nei primi due gruppi, infatti, compaiono processi di riflessione più frequenti e la consapevolezza del concetto di cultura è, in media, più sviluppata.

Il quadro iniziale, tratto dai questionari d'ingresso, segnala comunque una predisposizione favorevole. La figura 32 ('Qual è il tuo rapporto con la diversità?') colloca le medie su valori alti. La scala Likert andava da 1 (= per niente) a 7 (= molto) e dalle risposte emerge che gli apprendenti si dichiarano pronti a scoprire aspetti culturali

diversi e a rispettare culture differenti dalla propria. Mostrano invece, all'inizio, minore familiarità con il compito di comparare aspetti di due culture. Questo punto migliora nel tempo: la media passa da 5,6 nel questionario iniziale a 6,4 nel questionario finale. L'incremento indica un progresso nella capacità di comparazione.

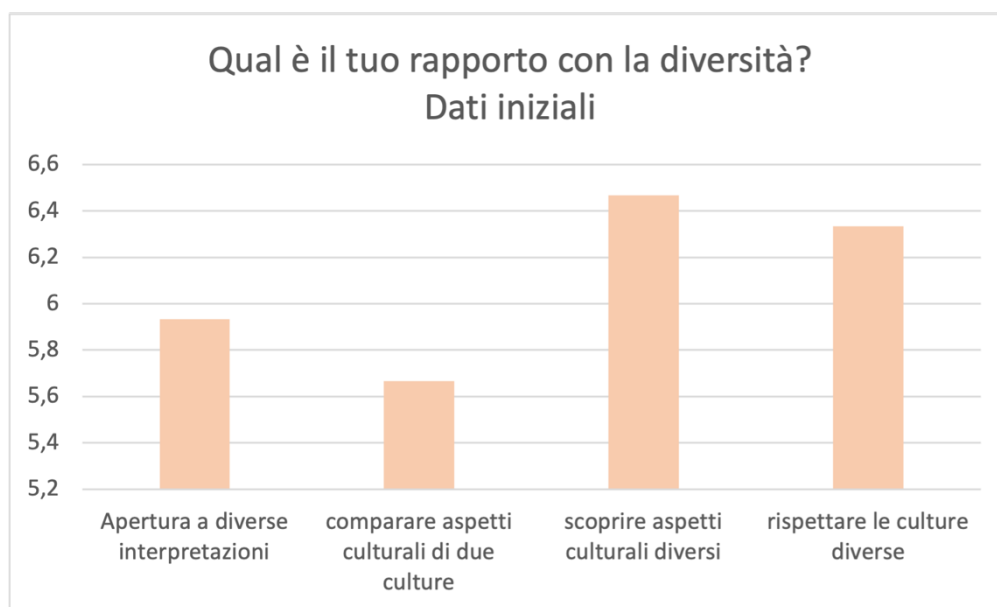


Figura 32. Grafico delle risposte iniziali alla domanda: *Qual è il tuo rapporto con la diversità?*

È utile osservare anche l'omogeneità interna delle risposte. La figura 33 ('Livello di omogeneità delle risposte dei tre gruppi – dev. st.') mostra che alcune voci presentano deviazioni standard più contenute. 'Rispettare le culture diverse' e 'Scoprire aspetti culturali diversi' registrano le minori dispersioni nei tre gruppi. Per altre voci, soprattutto quelle che richiedono di 'comparare aspetti culturali di due culture', la disomogeneità è maggiore nei gruppi 1 (CDL) e 2 (TUTORATO) rispetto al gruppo 3 (MPT). L'andamento può dipendere da fattori compositi: diversa formazione sulla diversità culturale, appartenenza nazionale, esperienze pregresse e intensità del contatto.

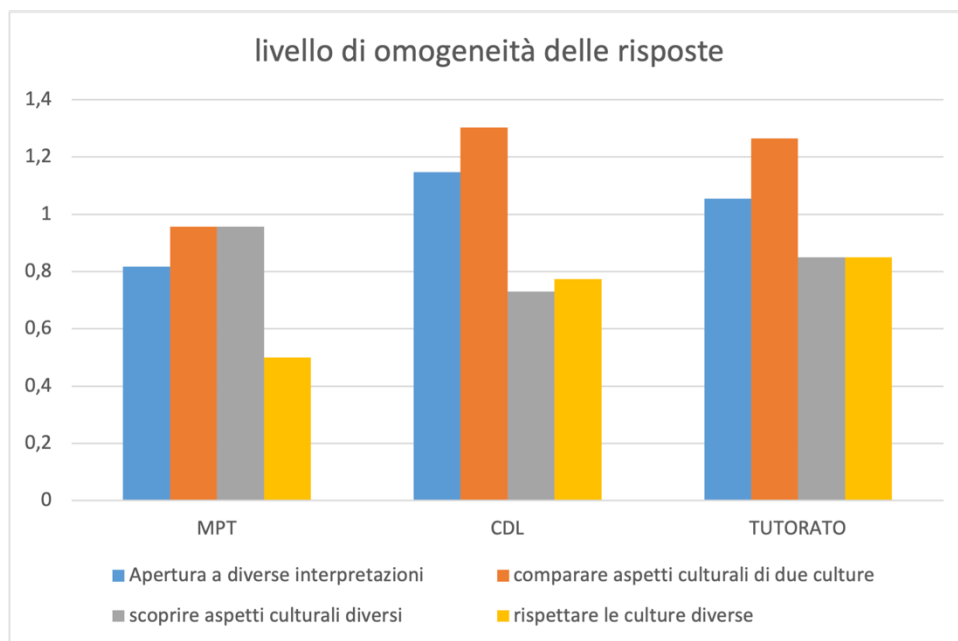


Figura 33. Livello di omogeneità delle risposte dei tre gruppi (dev.st.).

Nel complesso, il punto di partenza appare favorevole. Offre spazio per sviluppare un adattamento socioculturale più solido e per lavorare su una consapevolezza critica culturale più riflessiva. L'ultimo elemento da considerare in questa panoramica riguarda la competenza interculturale percepita alla fine. La figura 34 visualizza due esiti principali a partire dai dati ottenuti dai questionari iniziali, compilati dai partecipanti di tutte e tre le coorti. Tutti i gruppi partono, sul piano teorico e autovalutativo, da livelli buoni di consapevolezza interculturale. Nei gruppi 2 e 3, che hanno frequentato con maggiore continuità le attività in classe, si osserva un miglioramento complessivo della competenza interculturale tra inizio e fine percorso. Questa informazione emerge dalle medie degli item nei grafici e sintetizza l'andamento. L'incremento riguarda in particolare la flessibilità nelle situazioni, l'esplorazione di contesti nuovi e il riconoscimento delle differenze culturali a partire dalla propria cultura. Questi elementi si collegano alla pratica dell'aula e alle esperienze nel territorio. Costituiscono una base plausibile per ipotizzare un miglioramento dell'adattamento socioculturale tra i partecipanti. Nel prosieguo si presenterà il dettaglio dei risultati per ciascun gruppo, mettendo in relazione i dati quantitative con le evidenze qualitative diari-interviste-autobiografie.

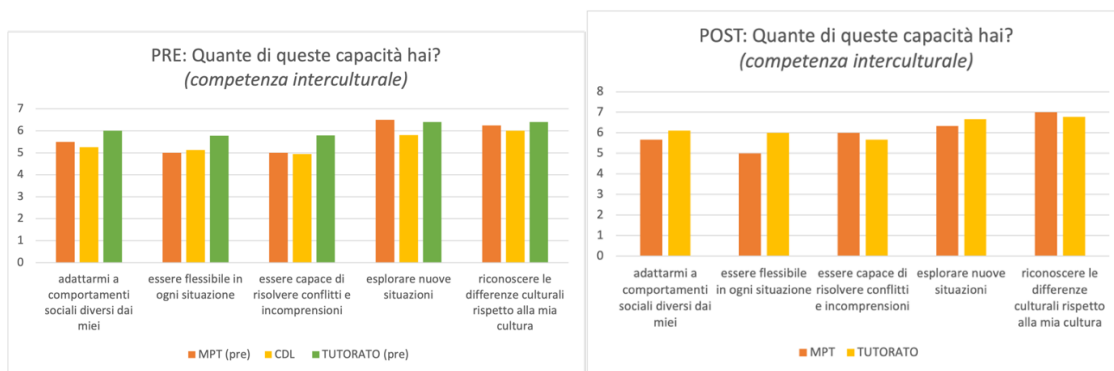


Figura 34. media delle risposte alla domanda: *Quante di queste capacità hai?* (Questionario iniziale e finale).

L'adattamento interculturale degli studenti non segue traiettorie lineari, bensì si configura come un processo fatto di fasi di disorientamento iniziale e successivi riassetti cognitivi, affettivi e operativi. Tale profilo è coerente con la dinamica stress–adattamento–crescita del modello integrativo di Kim (2001) e con la centralità della *host communication competence* (HCC): l'impegno comunicativo con i membri della comunità ospite e l'uso progressivamente più competente della lingua del contesto non sono meri 'corollari', ma condizioni abilitanti della crescita adattiva e della rinegoziazione identitaria in chiave interculturale. Nella prospettiva di Kim, la HCC è il perno che lega partecipazione, apprendimento e benessere, con cicli ricorsivi di ricalibrazione pragmatico-relazionale che, sul medio periodo, conducono a configurazioni più stabili di funzionamento sociale.

Dal lato empirico, ciò emerge con chiarezza dal confronto fra contesti d'uso della L2, reti di interlocutori e funzioni della lingua nei tre gruppi osservati. Nel Gruppo 1, il repertorio d'uso resta prevalentemente transazionale (aula, servizi di base), con una rete di interlocutori circoscritta a docenti e compagni; l'81% dichiara di non uscire con italiani nel tempo libero, segnalando che la lingua viene impiegata soprattutto per bisogni primari (ordinare, chiedere, acquistare). Nel Gruppo 2, la permanenza più lunga e le opportunità di contatto eterogeneo si accompagnano a un uso relazionale della L2 (amicizie, usi informali e formali), con il 40% che dichiara uscite con italiani e pratiche comunicative più articolate; il quadro si conferma nel questionario finale. Il Gruppo 3, pur condividendo alcuni scopi con il Gruppo 2, mostra progressi più lenti e di minore

intensità, in coerenza con una soglia linguistica d'ingresso più bassa e reti prevalentemente co-nazionali.

Tali differenze sostanziano l'ipotesi, già in letteratura, secondo cui eterogeneità delle reti e uso situato della lingua alimentano i cicli adattivi previsti dal modello, mentre configurazioni monoculturali tendono alla stasi o a guadagni gradualmente.

5.3.2 Gruppo 1. Corsi di lingua

L'analisi dell'adattamento socioculturale nel gruppo costituito dagli studenti e dalle studentesse dei corsi di lingua italiana risulta complessa e, per alcuni aspetti, non pienamente eseguibile. Il disegno di ricerca non ha potuto dispiegarsi integralmente su questa coorte. La finestra temporale di permanenza in città è breve - tra quattro e otto settimane, ed è difficile, in un arco di tempo così ridotto, osservare trasformazioni stabili nei modelli di partecipazione alla vita sociale e nei repertori pragmatici extra-aula. Dunque, per questo gruppo è stato possibile documentare soprattutto componenti della competenza comunicativa. Non si è potuto, invece, costruire una traiettoria di adattamento socioculturale monitorata lungo più misurazioni.

Il profilo del gruppo spiega tale limite. Si tratta di apprendenti internazionali di nazionalità eterogenea con motivazione prevalentemente intrinseca. L'iscrizione ai corsi risponde a interessi personali, a progetti di viaggio, a passioni culturali. Il contatto con la comunità perugina si concentra nello spazio istituzionale dell'Ateneo, il quale funge da canale quasi esclusivo di esposizione all'italiano L2 e alle pratiche culturali locali. Il radicamento nei contesti informali è episodico. La rete sociale sul territorio resta limitata a compagni di corso e docenti. In questa cornice, i riferimenti alla *high culture* sono frequenti e ben riconoscibili in quanto molti partecipanti possiedono conoscenze selettive di letteratura, arte e patrimonio. L'ingaggio con la 'cultura d'uso' è invece iniziale. Si colloca spesso nel registro della scoperta: il gruppo tende a essere percepito come 'turista' (Byram, 2021). Il termine non ha qui valore svalutativo ma indica una postura di contatto breve, ad alto tasso di osservazione e a basso tasso di co-costruzione di routine con i membri della comunità ospitante. In questa fase iniziale l'adozione di convenzioni locali (spec. non verbali) può rimanere parziale o strategica: il 'parlante interculturale' negozia

un *modus vivendi* socialmente accettabile senza necessariamente assimilare gestualità o rituali che toccano la propria identità incorporata (Byram, 2021).

Il quadro rilevato è coerente con i modelli classici di contatto. L'integrazione, come processo, richiede esposizione prolungata e feedback ricorrenti (Bennett, 1981; Kim, 2001). La durata limitata del soggiorno comprime entrambi i fattori. La 'freccia della consapevolezza' non è applicabile in modo diacronico poiché manca la distanza temporale per rilevare andamenti. Per il gruppo 1 la freccia opera solo come scatto istantaneo: è una fotografia del posizionamento percepito nel momento dell'ingresso ma non restituisce una tendenza.

L'impianto di rilevazione ha previsto, per questa coorte, due fonti principali. Il questionario iniziale, compilato da sedici rispondenti e le interviste semi-strutturate, realizzate con i partecipanti che hanno fornito consenso e che sono state successivamente trascritte. L'attività 'Italia e Italiani: aspettative vs realtà' è stata l'unica unità sperimentata in classe. Il corpus, dunque, integra autovalutazioni, narrazioni guidate e brevi elaborati riflessivi ma non include misure finali né comparazioni su lungo periodo. Ciò impone prudenza nelle inferenze sull'adattamento.

I dati del questionario offrono tuttavia segnali interessanti. All'item 'Qual è il tuo rapporto con la diversità?' (figura 35) le risposte si collocano su valori medi elevati su una scala *Likert* da 1 a 7. Le medie aggregate si muovono nell'area alta e si osserva apertura verso interpretazioni plurime. Si registra disponibilità a scoprire elementi culturali nuovi e si conferma l'orientamento a rispettare culture e sub-culture diverse dalla propria. Le stesse linee emergono nelle interviste, tramite gli episodi raccontati. Tematizzano l'incontro con l'altro come occasione di curiosità; la distanza culturale non viene negata ma trattata in chiave non conflittuale. La differenza suscita domande e solo raramente attiva giudizi svalutanti.

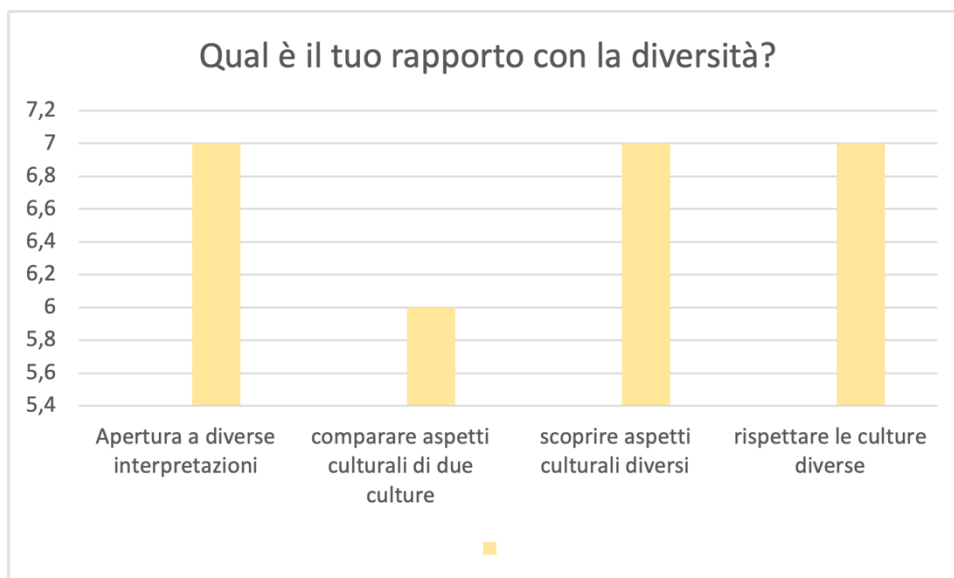


Figura 35. Media risposte a: 'Qual è il tuo rapporto con la diversità?' - Gruppo 1.

Il livello di competenza interculturale auto percepita risulta già alto in avvio. Le medie oscillano tra '5' e '7' e questo tratto è compatibile con il profilo del campione. Molti, difatti, hanno esperienze pregresse di mobilità o di contatto con l'italiano e l'esposizione a discorsi sulla cultura italiana, anche mediatica, è diffusa. La coorte è però molto disomogenea. Le traiettorie biografiche differiscono per età, scolarità, intensità dei contatti precedenti e la dispersione delle risposte è evidente. Il valore minimo di deviazione standard pari a 0,9 rende plastica la variabilità interna. Si evince che la distribuzione per item non è uniforme: alcune voci risultano più stabili, mentre altre mostrano scarti maggiori tra individui.

Questa eterogeneità incide direttamente sull'interpretazione dei risultati, poiché le medie, prese isolatamente, non restituiscono la stratificazione sottostante e impongono un ritorno ai profili. Le interviste si rivelano in tal senso decisive: chi ha maturato esperienze prolungate in contesti plurali formula spiegazioni più dense, collega episodi concreti a categorie interpretative e rende conto dei nessi tra pratiche e significati; chi si confronta per la prima volta con un ambiente straniero tende a mantenere un registro prevalentemente descrittivo, con argomentazioni più brevi e minore propensione a mettere in relazione pratiche differenti. Tale evidenza è coerente con quanto osservato in §5.2.5 riguardo alla competenza linguistica: i livelli di padronanza influenzano la profondità dell'elaborazione, poiché dove il repertorio lessicale è più ricco

l'interpretazione risulta più fine e articolata, mentre laddove il repertorio è limitato prevale la mera nominazione dei fenomeni, con conseguente riduzione della capacità di astrazione e di raccordo concettuale.

Nel gruppo 1 l'aula costituisce il setting principale dell'incontro: le routine di contatto con la comunità locale sono episodiche e, di conseguenza, le pratiche sociali tipiche del territorio - il bar, le piccole commissioni, i tempi dei servizi - vengono più spesso osservate che agite. Tale posizionamento genera un apprendimento prevalentemente orientato alla decodifica, in cui l'attenzione si concentra sui segni visibili e riconoscibili: si elencano marchi, si mappano luoghi emblematici, si nominano pietanze iconiche. La 'cultura-vetrina' funziona da porta d'ingresso, ma il passaggio alla cultura d'uso esige tempo e occasioni di co-presenza non mediata, entrambe ridotte dalla brevità del soggiorno.

Ciò non implica l'assenza di potenzialità. Dalle interviste emergono infatti intenzioni operative: i partecipanti dichiarano la volontà di interagire con la comunità, di adeguare i comportamenti in contesti formali e informali, di approfondire storia, usi e costumi delle culture italiane. Questa disponibilità configura un capitale motivazionale su cui innestare azioni didattiche mirate e, qualora la permanenza fosse estesa, potrebbe tradursi in pratiche di interazione più frequenti, attivando cicli di feedback utili all'adattamento in coerenza con i modelli di riferimento (Bennett, 1981; Kim, 2001; Byram, 2021).

Rimane, a questo stadio, un nodo metodologico non secondario. L'assenza di misure post-intervento impedisce di verificare il trasferimento stabile delle conoscenze e non consente di correlare le autovalutazioni iniziali a cambiamenti documentabili nei comportamenti fuori dall'aula. Con gli strumenti qui impiegati non è possibile leggere, come avviene per i gruppi 2 e 3, le regolazioni pragmatiche. La 'freccia della consapevolezza', pensata come dispositivo ponte tra riflessione e pratica, non è attivabile longitudinalmente. La lettura del gruppo 1 resta pertanto ancorata a indicatori di disponibilità e a segnali di consapevolezza iniziale.

Un'ulteriore cautela riguarda il possibile effetto di desiderabilità sociale. Alcune risposte al questionario potrebbero essere state influenzate da rappresentazioni normative dell' 'apertura' attesa in contesti accademici. Le interviste attenuano solo in parte tale rischio, offrendo esempi situati e micro-narrazioni; nondimeno, la cornice istituzionale

può avere indotto una maggiore prudenza nell'auto descrizione. La triangolazione con osservazioni in contesti informali non è stata praticabile e ciò costituisce un limite riconosciuto del disegno.

In conclusione, il gruppo 1 si colloca su un piano di potenzialità più che di esiti: mostra risorse motivazionali, dispone di conoscenze di alta cultura già sedimentate e manifesta atteggiamenti favorevoli verso la diversità, ma difetta del tempo necessario per convertire tali fattori in adattamento socioculturale osservabile. La fotografia iniziale, tuttavia, è densa e orientativa: indica piste operative per futuri interventi e suggerisce che, in presenza di una permanenza più lunga e di compiti che incentivino l'uscita dall'aula, la coorte potrebbe transitare dal registro 'turista' a forme più robuste e situate di partecipazione alla comunità ospite.

5.3.3 Gruppo 2. Tutorato linguistico

Gli studenti e le studentesse internazionali del gruppo n. 2 sono stati seguiti per otto mesi. L'osservazione prolungata ha consentito di cogliere variazioni significative nell'adattamento socioculturale. Il tracciamento si è basato su una triangolazione rigorosa delle fonti. Sono stati messi a confronto i questionari iniziale e finale. Sono stati analizzati i testi dell' 'autobiografia di un incontro interculturale' (attività n. 1). Sono state esaminate, inoltre, le ultime due domande dei diari delle quattro attività sperimentate in classe. Le due domande attivano il trasferimento all'attuazione nella vita quotidiana in quanto indagano su come i partecipanti useranno, durante il soggiorno a Perugia, ciò che hanno appreso in aula. Chiedono, subito dopo, di indicare su una freccia il livello di consapevolezza interculturale. La stessa procedura è stata applicata, come si vedrà in §5.4.4, al gruppo n. 3 composto da studenti e studentesse cinesi del progetto Marco Polo Turandot.

A partire dagli elaborati si è potuta condurre un'analisi longitudinale di alcuni aspetti della CCI. In questa sede si richiamano due categorie centrali. La prima riguarda l'apertura mentale, mentre la seconda riguarda l'adattamento comportamentale durante il soggiorno. La loro lettura incrociata consente di triangolare l'andamento del processo di adattamento. L'apertura mentale, in media, mostra un movimento ascendente. L'aumento è visibile dalla seconda alla quarta attività. La quinta non restituisce tracce riconducibili

a questa categoria. L'adattamento comportamentale, invece, presenta un profilo meno lineare. Si osserva una crescita dalla seconda alla terza attività e poi registra nuovamente un incremento nella quinta (figura 36). Il quadro, pur non uniforme, suggerisce un processo in atto. La crescita non è costante ma è rilevabile su più punti di misura. Questa crescita discontinua in apertura e adattamento è attesa in contesti di contatto frequente e negoziazione quotidiana: l'ampliamento della rete d'interazione con non-coetnici conazionali incrementa le opportunità di *host participation* e accelera i cicli di ricalibrazione pragmatica (Kim, 2001).

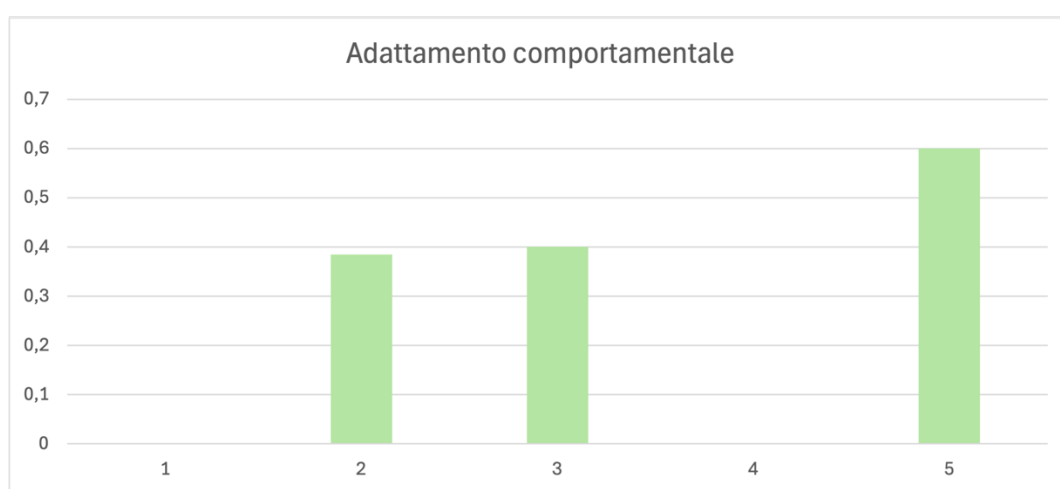


Figura 36. Presenza media della categoria 'adattamento comportamentale' nelle attività (1-5).

Queste evidenze trovano riscontro nell'autovalutazione della consapevolezza interculturale: la 'freccia' segnata dai partecipanti mostra un avanzamento effettivo, sebbene con un andamento non perfettamente regolare (figura 37). Dal grafico si osserva come l'attività 4, dedicata agli stereotipi sull'Italia e sugli italiani, è percepita come meno utile sul piano interculturale. La differenza appare plausibile poiché l'attività non tocca un aspetto pratico esplicito dell'interazione ma lavora sulle premesse percettive dell'interculturalità, agendo a monte della prassi. Se si considerano solo le attività che includono la 'freccia', si osserva in ogni caso un aumento dell'autoconsapevolezza. I partecipanti riconoscono di aver acquisito strumenti nuovi durante le lezioni del progetto.

La composizione multiculturale del gruppo ha consentito una lettura ulteriore mediante l'aggregazione delle autovalutazioni per area geografica, con la costruzione di sottoinsiemi relativi ad Africa, territori del Maghreb, Cina, America Latina (Argentina),

Europa dell'Est (Ucraina) e Medio Oriente (Iraq). L'osservazione diacronica mette in luce traiettorie differenziate (figura 38): alcuni profili mostrano miglioramenti marcati - la partecipante argentina passa da un valore iniziale di 40 a un valore finale di 100 e l'andamento della partecipante irachena è analogo - mentre altri seguono percorsi più lenti, come nel caso dei partecipanti del Maghreb, che attraversano una fase di stallo nella parte centrale del progetto e raggiungono 80/100 in chiusura. La partecipante cinese inserita nel gruppo multiculturale presenta un profilo comparabile.

Il caso degli studenti africani richiede particolare cautela interpretativa: i dati suggeriscono un calo nell'autopercezione di consapevolezza e adattamento, ma l'ipotesi necessita di essere verificata mediante l'incrocio con le altre fonti disponibili, poiché non si può escludere un effetto di numerosità campionaria o un artefatto distributivo.

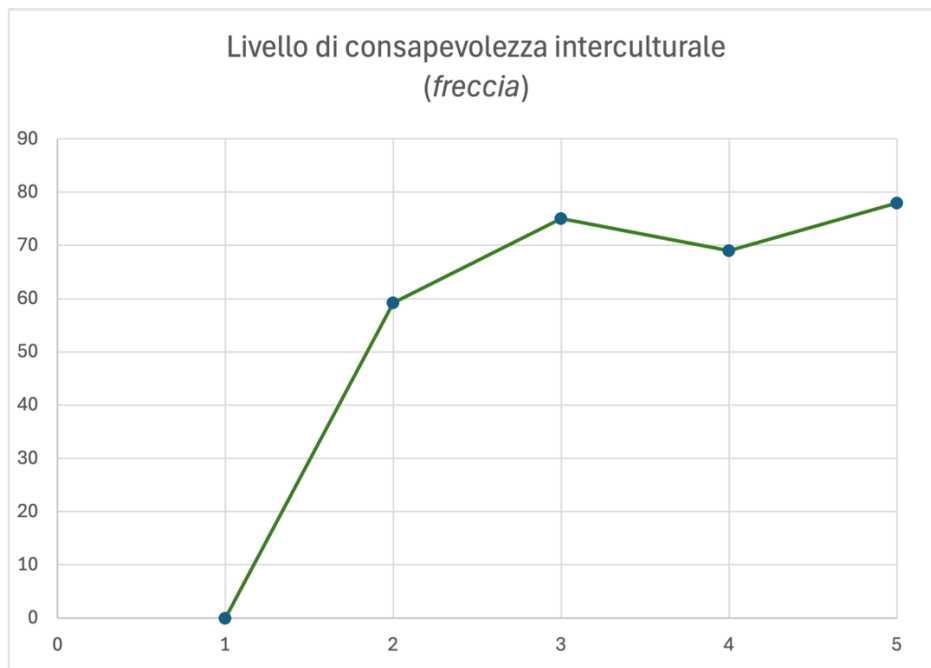


Figura 37. Andamento medio del livello di consapevolezza interculturale.

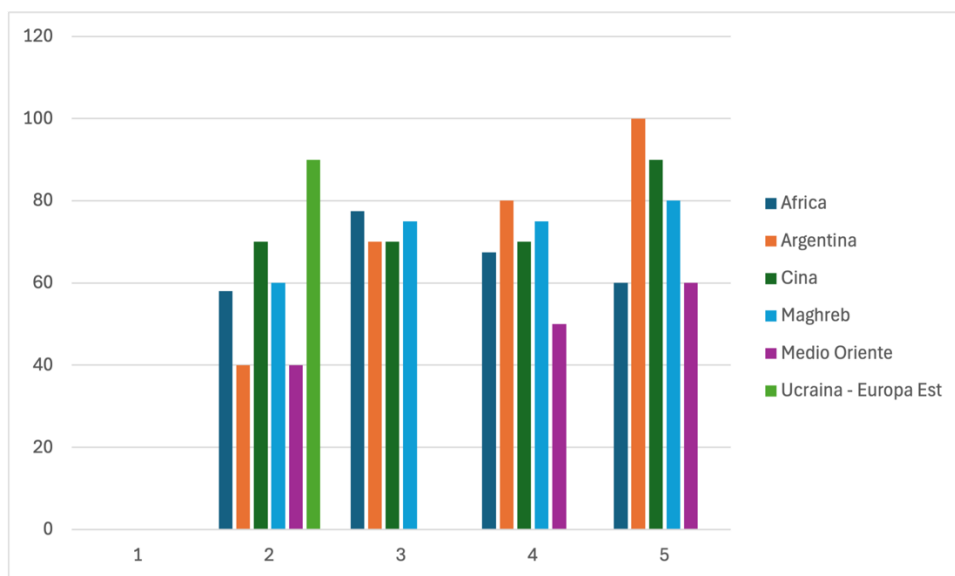


Figura 38. Andamento medio del livello della consapevolezza interculturale in base alle nazionalità dei partecipanti.

Per inquadrare con maggiore precisione l'evoluzione dell'adattamento, sono state messe a confronto le risposte ai questionari iniziale e finale, somministrati rispettivamente a febbraio e a settembre. I due strumenti condividono alcuni item chiave: le domande indagano il rapporto con la diversità, richiedono di elencare quanto sia stato effettivamente fatto e acquisito durante il soggiorno e invitano a un'autovalutazione dello sviluppo delle capacità interculturali. Per ciascun item è stata calcolata la differenza tra le due misurazioni e le variazioni sono state rappresentate come medie degli scarti osservati, così da restituire un profilo sintetico degli andamenti.

Nel complesso, il rapporto con la diversità mostra un miglioramento netto e coerente con le condizioni di vita del campione, costituito da un sottoinsieme di studenti internazionali dell'Ateneo che abitano un ambiente diverso da quello d'origine e si interfacciano quotidianamente con la società ospite: la pressione del contatto, in questo quadro, funge da motore di apprendimento (figura 39). L'incremento più marcato riguarda la capacità di mettere a confronto aspetti culturali appartenenti a due o più culture, mentre gli altri indicatori - apertura mentale e rispetto delle culture - crescono in modo convergente, componendo un quadro plausibile di rafforzamento progressivo. Tale tendenza, tuttavia, si accompagna a una dispersione non trascurabile: le deviazioni standard risultano elevate, comprese tra 1,4 e 2,1, segnalando risposte tutt'altro che omogenee. La composizione del gruppo, peraltro, è fortemente eterogenea sul piano

biografico, reticolare e per intensità dei contatti pregressi e in corso; di qui la variabilità che si osserva trasversalmente agli item e che la rappresentazione grafica rende visibile (figura 39).

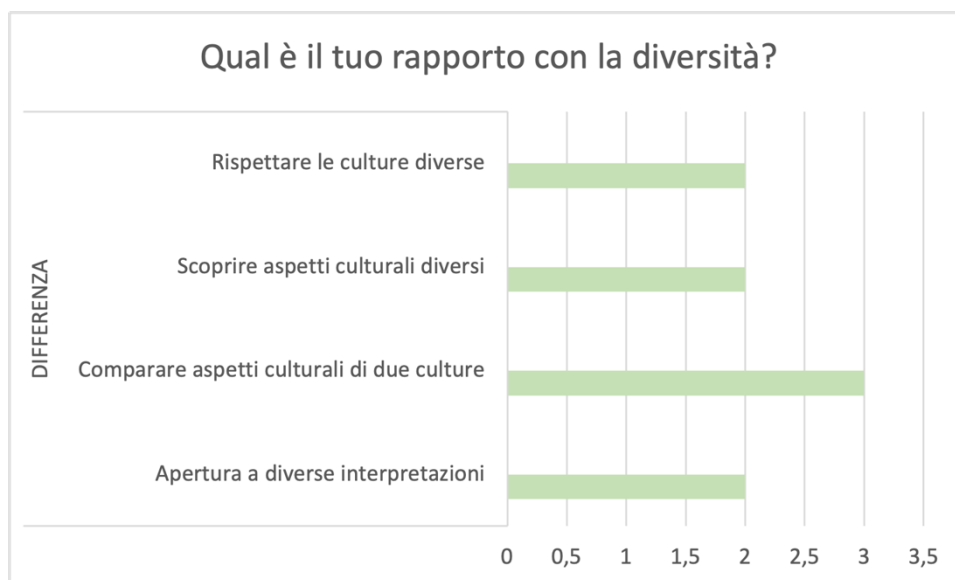


Figura 39. Differenza media (Q1-Q2) risposte a 'Qual è il tuo rapporto con la diversità?'.

La competenza interculturale autopercepita mostra un incremento dal principio alla conclusione del soggiorno, con una dinamica più omogenea rispetto ad altre dimensioni: le valutazioni tendono a convergere e le differenze interindividuali si riducono. L'abilità che cresce in misura maggiore è la flessibilità 'in ogni situazione', immediatamente seguita dal riconoscimento delle differenze culturali a partire dalla propria cultura e dall'esplorazione di nuove situazioni. La lettura è coerente con i dati qualitativi: la flessibilità si traduce in scelte interazionali più adattive, il riconoscimento delle differenze sostiene l'adeguatezza pragmatica e l'esplorazione accresce l'esposizione, amplificando le occasioni di apprendimento.

L'adattamento a comportamenti sociali diversi dai propri registra, per contro, un aumento più contenuto, in linea con quanto emerge dai diari: la variazione è positiva ma modesta. La spiegazione trova riscontro nel confronto, previsto dai questionari, tra le intenzioni formulate all'inizio del soggiorno e le azioni effettivamente realizzate alla fine. Come mostra la figura 40, le aspettative superano i comportamenti: soltanto due ambiti - la comunicazione in italiano in ambito universitario e l'adozione di condotte ritenute

appropriate nei diversi contesti - raggiungono o superano le attese iniziali, mentre per tutte le altre attività le valutazioni finali risultano inferiori alle intenzioni dichiarate. L'esito è coerente con la crescita minima osservata nell'adattamento comportamentale e conferma, inoltre, l'andamento in decrescita del sottoinsieme dei partecipanti provenienti dall'Africa rispetto al resto del gruppo.

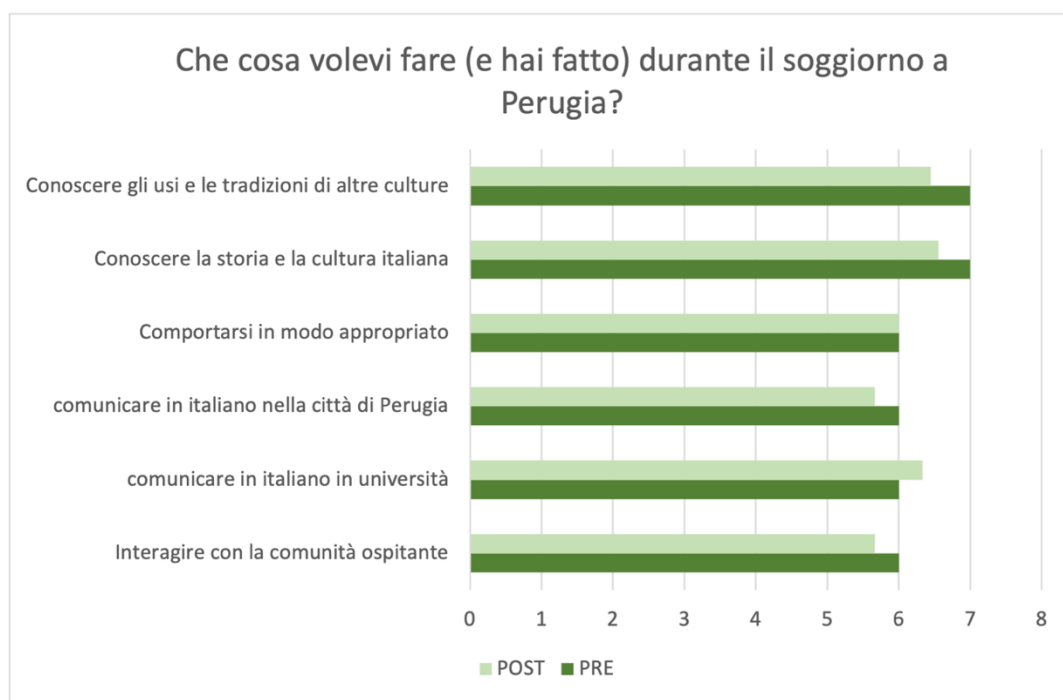


Figura 40. Differenza media (Q1-Q2) risposte a: 'Che cosa volevi fare (e hai fatto) durante il soggiorno a Perugia?'.

In conclusione, il gruppo 2 restituisce segnali di un adattamento socioculturale in corso nel contesto perugino: si tratta di un esito cauto, ma non per questo meno significativo. La magnitudo dell'effetto appare contenuta, verosimilmente per la combinazione di due fattori: da un lato la distanza culturale tra la società italiana e alcune culture e subculture di provenienza, dall'altro la durata ancora breve del soggiorno per una parte consistente dei partecipanti. Nondimeno, l'insieme dei dati - questionari, 'freccie', diari e autobiografie - delinea un percorso di crescita: le componenti della consapevolezza interculturale si muovono nella direzione attesa e le abilità pragmatiche evidenziano aggiustamenti misurabili. Le conclusioni discuteranno come rafforzare tali traiettorie, proponendo interventi capaci di rendere più fluide e quotidiane le fasi

dell'adattamento, ed evidenziando leve didattiche e di contesto utili a consolidare e ampliare gli esiti osservati.

5.3.4 Gruppo 3. Marco Polo e Turandot

L'ultimo gruppo analizzato è monoculturale ed è costituito da studenti e studentesse cinesi inseriti nei percorsi 'Marco Polo' e 'Turandot'. Si tratta di apprendenti che, prima dell'immatricolazione presso atenei italiani, devono frequentare un corso di lingua per raggiungere il livello richiesto. Il monitoraggio ha coperto otto mesi, da febbraio a settembre 2025; il loro arrivo a Perugia è avvenuto tra novembre e dicembre 2024. All'avvio del progetto i partecipanti presentavano già una competenza linguistica intorno a un B1 iniziale, secondo il QCER. Rispetto al gruppo 2, la numerosità è inferiore; ciò incide sull'ampiezza delle evidenze e, più in generale, sulla stabilità delle risposte. Un'ulteriore differenza riguarda la continuità di frequenza: degli otto partecipanti iniziali, soltanto due hanno garantito presenza sistematica a tutte le attività. Nonostante la riduzione del campione, la triangolazione tra fonti ha consentito di indagare più dimensioni dell'esperienza. Come per il gruppo 2, si è proceduto dapprima sull'asse delle produzioni scritte e, in seguito, sulla lettura comparata dei questionari iniziale e finale.

Nelle produzioni scritte – l'autobiografia dell'incontro interculturale e i diari compilati al termine di ciascuna attività – l'andamento appare irregolare a seconda degli indicatori considerati. Per l' 'apertura mentale' i dati registrano una decrescita: dal valore medio di 0,75 nella prima attività fino a 0 nell'ultima. La flessione richiede cautela interpretativa. La contrazione del numero di partecipanti tra l'inizio e la fase finale – da 8 a 4 – può avere influenzato le medie. In queste condizioni non è possibile attribuire con sicurezza la decrescita a un mutamento reale dell'atteggiamento. Tenuto fermo questo presupposto, risulta invece interessante l'andamento dell' 'adattamento comportamentale'. Nella fase conclusiva tale indicatore cresce. Dal grafico (figura 41) emerge un profilo a 'U': una prima decrescita nelle fasi iniziali, seguita da un incremento nell'ultima attività. Anche in questo gruppo l'attività n. 4, dedicata agli stereotipi su Italia e italiani, risulta la meno incidente sul piano dell'adattamento socioculturale. La coerenza con quanto osservato nel gruppo 2 è evidente.

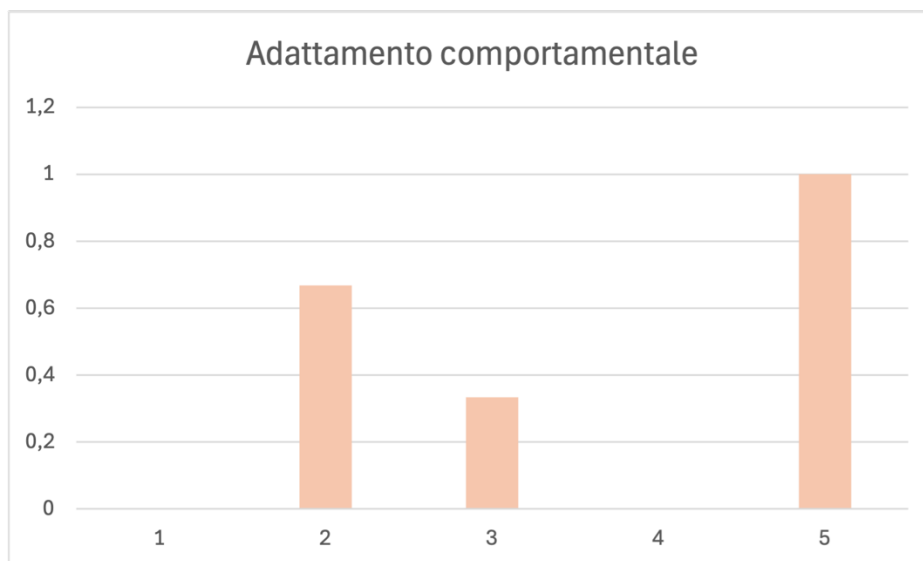


Figura 41. Presenza media della categoria 'adattamento comportamentale' nelle attività (1-5).

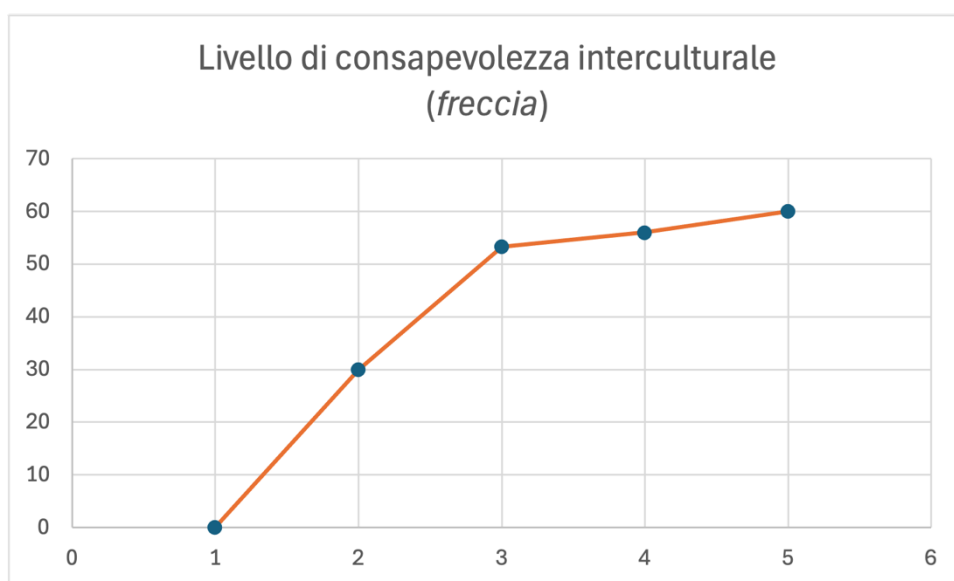


Figura 42. Andamento medio del livello di consapevolezza interculturale.

L'autovalutazione della consapevolezza interculturale, rilevata tramite la 'freccia', mostra invece un andamento più regolare, seppur contenuto. Il grafico dei valori medi assegnati dai partecipanti al proprio livello di consapevolezza (figura 42) indica una progressione complessivamente positiva. Si passa da un minimo di 30, nella prima rilevazione utile, a un valore medio di 60 nella quinta attività. La dispersione interna appare ridotta. Rispetto al gruppo 2 (figura 37), i livelli medi sono più bassi. Il dato rispecchia le altre evidenze e la specifica composizione della coorte: monoculturale, con

partecipanti cinesi, provenienti da culture marcatamente distanti da quella italiana e, in più occasioni, descritte come tendenzialmente chiuse o restie al cambiamento.

I questionari confermano un quadro simile. Il ‘rapporto con la diversità’ non migliora in modo generalizzato, se si eccettua l’item ‘rispettare le culture diverse’, che registra un lieve avanzamento. Il confronto tra le due somministrazioni suggerisce, in media, un peggioramento di piccola entità: variazioni comprese tra $-0,25$ e $-0,5$. Non si tratta di scarti radicali, ma non possono essere trascurati. La lettura va integrata con la misurazione della ‘competenza interculturale’ al termine del percorso. Anche su questo versante i risultati sono parziali. Alcune abilità non migliorano in modo netto ma l’esito è coerente con le teorie sulla distanza culturale rispetto alla società ospitante e sulle caratteristiche disposizionali degli individui (Kim, 2001).

La scarsa flessibilità e la ridotta esplorazione di situazioni nuove appaiono collegate a tratti culturali condivisi. Le produzioni scritte (i diari degli studenti) confermano la tendenza: in varie prove emerge la volontà di mantenere pratiche abituali e di non modificare il proprio comportamento. Il leggero calo in alcune dimensioni della CCI è compatibile con ambienti monoculturali che limitano l’esposizione a compiti di scoperta/azione in tempo reale; in assenza di interazioni eterogenee, la valutazione dovrebbe privilegiare evidenze qualitative e auto-valutative, evitando graduatorie di ‘progresso’ lineare (Byram, 2021). Gli aspetti positivi del grafico (figura 43) riguardano l’adattamento a pratiche sociali diverse dalle proprie e la capacità di gestire conflitti. Le due aree sembrano legate anche all’immagine sociale desiderata nel nuovo contesto: ‘comportarsi bene’ e ‘risolvere i problemi’ assumono valore identitario.

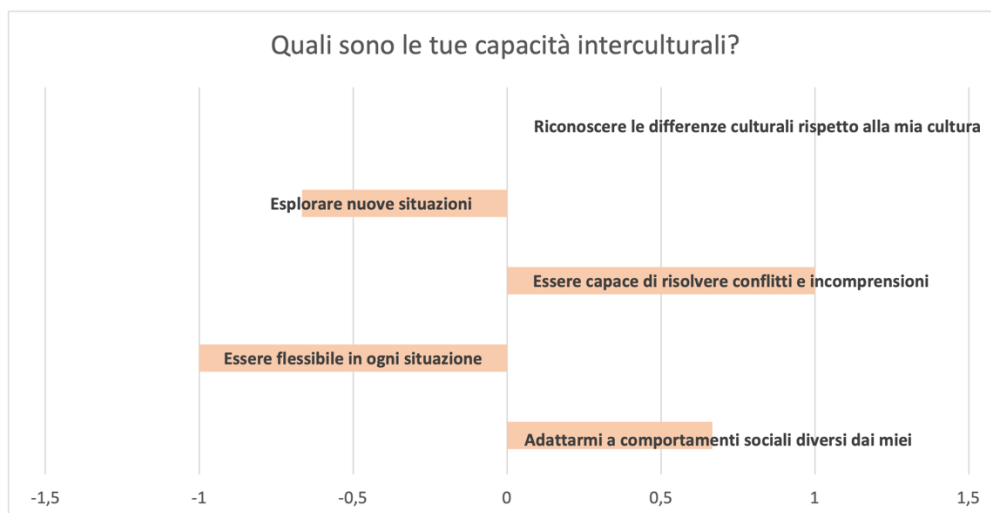


Figura 43. Differenza media (Q1-Q2) risposte a 'Quali sono le tue capacità interculturali?'.

Il legame tra risultati e 'dimensione attuativa' emerge con chiarezza quando si osserva ciò che i partecipanti hanno effettivamente fatto nel territorio (figura 44). Come già rilevato per il gruppo 2, le aspettative dichiarate all'inizio non trovano piena realizzazione. Gli esiti finali mostrano insoddisfazione per la conoscenza della storia e della cultura italiana e per l'acquisizione di usi e tradizioni di altre culture. Anche la comunicazione in italiano nella città di Perugia resta sotto le attese. Si registra, in compenso, un miglioramento nell'interazione con la comunità ospitante – verosimilmente talora non mediata dall'italiano – e nella comunicazione in italiano in università, sede del corso di lingua frequentato. Nel complesso, le evidenze sono coerenti tra loro e delineano un miglioramento dell'adattamento socioculturale lieve ma percepibile. Le cause sono multiple. Incidono la struttura monoculturale del gruppo, i livelli linguistici in ingresso, le norme e le aspettative delle culture di riferimento.

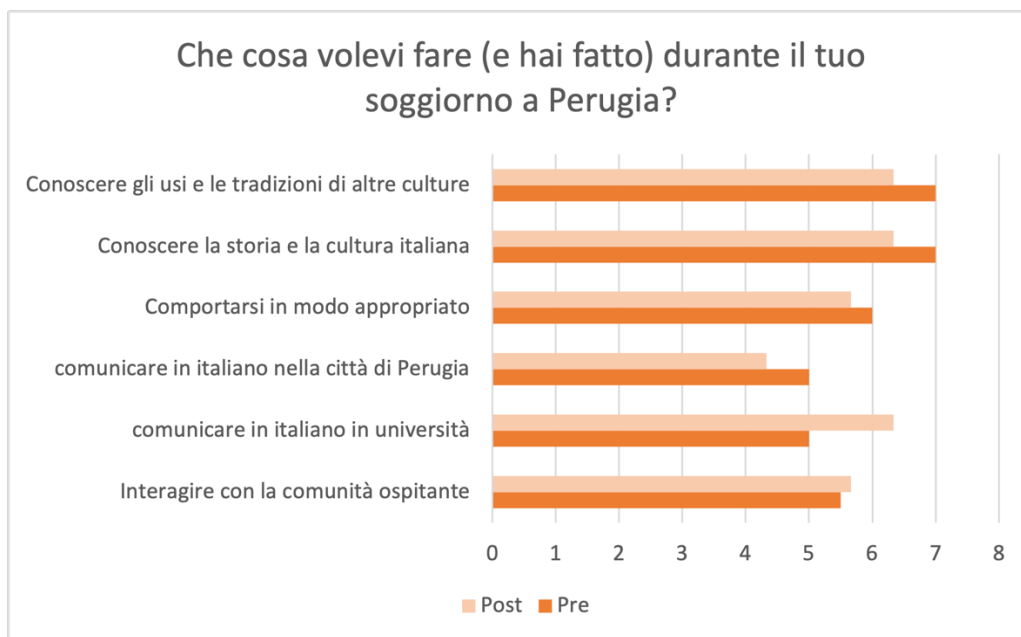


Figura 44. Differenza media (Q1-Q2) risposte a: ‘Che cosa volevi fare (e hai fatto) durante il soggiorno a Perugia?’.

Il confronto con le coorti multiculturali aiuta a precisare le differenze. I partecipanti cinesi inseriti nel gruppo 2, a contatto quotidiano con compagni di nazionalità diverse, mostrano traiettorie più favorevoli. Il divergere delle curve si nota già nell’autovalutazione della consapevolezza interculturale: il gruppo 2 raggiunge un valore di 90 nell’ultima attività, mentre nel gruppo 3 la media si attesta su 60. La stessa distanza emerge nel ‘rapporto con la diversità’ e nella ‘competenza interculturale’. Nei gruppi 1 e 2 si osserva un miglioramento; nel gruppo 3 si rileva stabilità o lieve regressione. L’interpretazione è lineare: il contesto multiculturale, con interazioni variegata e routine di negoziazione quotidiana, facilita l’adattamento socioculturale e sostiene lo sviluppo della Competenza Interculturale.

In termini glottodidattici, il caso del gruppo 3 conferma due assunti operativi. Il primo riguarda la centralità dell’esposizione a contatti autentici e diversificati. La monocultura riduce occasioni di confronto laterale e rallenta i cicli di feedback. Il secondo riguarda il ruolo della mediazione didattica. La progettazione deve offrire compiti che spingano fuori dall’aula, che prefigurino scenari d’uso e che sostengano la micro-regolazione dei comportamenti in situazioni formali e informali. In assenza di tali leve, le intenzioni restano dichiarative e gli scarti tra attese e pratiche tendono ad ampliarsi.

L'insieme dei risultati, in ogni caso, non è contraddittorio. Gli indicatori convergono nel descrivere un avanzamento moderato dell'adattamento socioculturale. La progressione è più evidente in aree legate all'adeguatezza comportamentale e alla gestione dei conflitti. È meno visibile nelle dimensioni esplorative e comparativo-interpretative. La distanza culturale e le caratteristiche disposizionali spiegano in parte la lentezza della curva (Kim, 2001). Il quadro invita a rafforzare le condizioni abilitanti-interazioni guidate con la comunità, spazi di pratica linguistica spontanea, tutoring interculturale e a tenere conto, nella valutazione, dell'impatto che il setting monoculturale esercita sui tempi dell'adattamento. Nel paragrafo successivo si approfondirà il ruolo della competenza linguistica nel sostenere tali processi, integrando l'elemento 'comunicativa' del modello di Byram (1997; 2021) e mettendo in relazione i risultati dei tre gruppi con i percorsi di sviluppo osservati nella lingua di contatto. In prospettiva didattica, si raccomandano compiti che disinneschino la tendenza alla 'culturalizzazione' dei comportamenti e promuovano interpretazioni situate, per evitare che l'insegnamento stesso reintroduca *bias* essenzialisti (Dervin & Machart, 2017).

5.4 La competenza linguistica come leva dell'adattamento

Nel percorso di adattamento socioculturale il livello di competenza linguistica svolge una funzione decisiva. Consente agli individui di interfacciarsi con la comunità ospitante fin dai primi momenti del soggiorno e di sostenere scambi comunicativi minimi e progressivamente più complessi. Le teorie sullo *shock culturale* lo ribadiscono (Lysgaard, 1955; Oberg, 1960). Anche i due modelli di riferimento del progetto lo presuppongono. Nel modello di Byram (2021), la componente linguistica rientra nella competenza comunicativa, che è cardine dello sviluppo della competenza comunicativa interculturale (CCI) e, per conseguenza, della consapevolezza critica culturale. Nel modello di Kim (2001) conoscere la lingua è importante per sviluppare la comunicazione sociale con la comunità ospitante.

È stato evidenziato che i tre gruppi esaminati presentano profili linguistici differenti. Nel gruppo 1 i livelli variano da A2 fino a C2, il gruppo 2 si colloca intorno a un B2 e il gruppo 3 si attesta su un B1. È plausibile che tali soglie abbiano influito sugli esiti. Occorre, dunque, considerare non solo 'quanto' italiano posseggono i partecipanti,

ma anche ‘come’ e ‘per quali scopi’ lo utilizzano. Nei due questionari, due blocchi di item (14–19) indagano uso e competenza comunicativa prima e dopo il progetto. Le domande riguardano tempi, luoghi e interlocutori dell’interazione in italiano. Dal confronto emerge un quadro coerente, che mette in relazione competenza comunicativa, CCI e adattamento socioculturale nella comunità perugina.

Nel gruppo 1, all’inizio, l’università e i corsi di italiano sono i luoghi privilegiati d’uso della lingua, seguiti da supermercato e bar/ristoranti. Ne deriva che i principali interlocutori sono docenti e compagni di corso. L’81% dichiara di non uscire con persone italiane nel tempo libero. In questo scenario, l’italiano serve soprattutto a soddisfare bisogni comunicativi primari: ordinare al ristorante, chiedere un caffè, fare la spesa, ordinare una pizza. Il profilo d’uso si accorda con quanto osservato sul versante della consapevolezza interculturale. La pratica rimane centrata sull’aula e su routine transazionali essenziali.

Anche nel gruppo 2, composto da studenti e studentesse destinati a restare in Italia per oltre un anno di studi, l’università è il luogo di massima esposizione all’italiano. Il contesto, però, modifica la rete di interlocutori. Difatti, il 40% segnala di uscire con persone italiane. La lingua è usata non solo con i docenti, ma soprattutto con compagni e amici. Molti affermano di aver bisogno dell’italiano per fare amicizia e conoscere persone, prima ancora che per attività transazionali come ‘fare la spesa’ o ‘ordinare un caffè’. L’indice si conferma nel questionario finale. Il dato sostiene l’interpretazione dell’andamento adattivo: cresce la partecipazione a legami deboli e forti nella comunità. In tale quadro, un livello alto di italiano appare necessario per regolare atti comunicativi, negoziare significati e gestire situazioni informali e formali.

Nel gruppo 3, a soglia B1, le risposte disegnano un quadro in parte diverso. Anche qui l’università e i corsi di lingua sono il luogo principale d’uso. Cambiano, però, i soggetti dell’interazione. L’italiano si parla soprattutto con l’insegnante e con gli amici. Fuori dall’aula serve per fare amicizia, conoscere persone, fare la spesa, ordinare al bar o al ristorante. Le traiettorie ricordano quelle del gruppo 2 sul piano degli scopi, con una differenza di intensità. Tra primo e secondo questionario si registra un miglioramento: durante gli otto mesi del progetto gli studenti cominciano a uscire con persone italiane, praticano la lingua anche fuori dalla classe e la usano per costruire nuove relazioni. La

distanza rispetto agli altri gruppi dello studio rimane, in coerenza con il livello iniziale più basso e con le difficoltà emerse nelle altre sezioni.

Le differenze di competenza linguistica risultano visibili anche nelle produzioni scritte, i diari degli studenti e l'AII. Chi dispone di un repertorio più avanzato padroneggia meglio l'argomentazione, formula pensieri complessi, seleziona connettivi adeguati, gestisce riformulazioni e sfumature valutative. La densità lessicale e la varietà fraseologica si associano a spiegazioni più fini di pratiche culturali e a un uso più accorto di esempi situati. Dove la padronanza è minore, prevalgono sintassi paratattica, descrizione elencativa e focalizzazione sul concreto.

Dunque, la competenza linguistica incide sull'adattamento socioculturale nella misura in cui rende possibile l'accesso comunicativo all'ambiente ospitante. L'analisi dei questionari aggiunge una variabile contestuale. La città di Perugia è percepita come moderatamente ospitante (punteggio medio 6/10; deviazione 3). L'Università per Stranieri di Perugia, al contrario, è valutata come molto ospitante e funge da zona di comfort. Questa asimmetria di percezione pesa sull'esito dell'adattamento. Dove il contesto è percepito accogliente, gli atti comunicativi si moltiplicano, l'input aumenta e i feedback si fanno più frequenti. Dove l'ambiente appare meno permeabile, l'uso della lingua si ritrae su compiti minimi e si riduce l'occasione di negoziazione interculturale. Anche per questo, la combinazione tra rafforzamento linguistico mirato e attivazione di spazi di interazione guidata fuori dall'aula si conferma cruciale per sostenere, in modo sinergico, CCI e adattamento.

5.5 Risultati generali e prospettive di sviluppo della ricerca

L'insieme dei risultati ottenuti mostra che l'adattamento interculturale degli studenti non segue traiettorie lineari, bensì si configura come un processo sinuoso, fatto di fasi di disorientamento iniziale e successivi riassetti cognitivi, affettivi e operativi. Tale profilo è coerente con la dinamica stress-adattamento-crescita del modello integrativo di Kim e con la centralità della *host communication competence* (HCC): l'impegno comunicativo con i membri della comunità ospite e l'uso progressivamente più competente della lingua del contesto non sono meri 'corollari', ma condizioni abilitanti della crescita adattiva e della rinegoziazione identitaria in chiave interculturale. Nella prospettiva di Kim, la HCC è il perno che lega partecipazione, apprendimento e benessere, con cicli ricorsivi di

ricalibrazione pragmatico-relazionale che, sul medio periodo, conducono a configurazioni più stabili di funzionamento sociale.

Dal lato empirico, ciò emerge con chiarezza dal confronto fra contesti d'uso della L2, reti di interlocutori e funzioni della lingua nei tre gruppi osservati. Nel Gruppo 1, il repertorio d'uso resta prevalentemente transazionale (aula, servizi di base), con una rete di interlocutori circoscritta a docenti e compagni; l'81% dichiara di non uscire con italiani nel tempo libero, segnalando che la lingua viene impiegata soprattutto per bisogni primari (ordinare, chiedere, acquistare). Nel Gruppo 2, la permanenza più lunga e le opportunità di contatto eterogeneo si accompagnano a un uso relazionale della L2 (amicizie, usi informali e formali), con il 40% che dichiara uscite con italiani e pratiche comunicative più articolate; il quadro si conferma nel questionario finale. Il Gruppo 3, pur condividendo alcuni scopi con il Gruppo 2, mostra progressi più lenti e di minore intensità, in coerenza con una soglia linguistica d'ingresso più bassa e reti prevalentemente co-nazionali.

Tali differenze sostanziano l'ipotesi, già in letteratura, secondo cui eterogeneità delle reti e uso situato della lingua alimentano i cicli adattivi previsti dal modello, mentre configurazioni monoculturali tendono alla stasi o a guadagni gradualmente.

Un asse interpretativo decisivo riguarda la relazione tra competenza linguistica e competenza comunicativa interculturale (CCI). Coerentemente con Byram, la componente linguistica non è ancillare ma strutturante: abilita i *savoirs* di scoperta/azione in tempo reale, sostiene la mediazione e rende possibile l'adozione di un *modus vivendi* negoziato con interlocutori diversi. Sul piano valutativo, ciò impone dispositivi olistici, criteriali e trasparenti (portfolio, diari, compiti autentici, autobiografie degli incontri), capaci di cogliere apprendimenti situati dentro e fuori l'aula, evitando sia l'atomizzazione dei *savoirs* sia lo scivolamento verso prove meramente psicometriche. In questa cornice si colloca l'uso dell'Autobiografia di un incontro interculturale (AII), che connette esperienza, riflessione e documentazione degli esiti in modo formativo.

Sul versante socio-pragmatico, i risultati sulle pratiche di saluto, sugli allocutivi e sulla prossemica confermano l'utilità di un approccio discorsivo alla (*im*)politeness: l'adeguatezza non si deduce da 'norme nazionali', ma si osserva come valutazione situata del destinatario in contesti autentici. La distinzione tra primo ordine (emic) e secondo ordine (analitico) consente di valorizzare i dati emici prodotti dagli studenti (diari,

discussioni) e di evitare reificazioni di categorie che, se slegate dall'interazione, rischiano di trasformarsi in stereotipi analitici. Le discussioni sui rituali legati al saluto a seconda del genere o del setting formale/informale, e l'emersione dei vincoli religiosi nella regolazione dei comportamenti confermano che è l'ecologia relazionale a determinare ciò che viene valutato come cortese/adequato.

In termini epistemologici e didattici, l'intero impianto interpretativo adotta una postura non-essenzialista. La letteratura più recente mette in guardia dai rischi del (neo)essenzialismo nella didattica e nella ricerca in comunicazione interculturale: ricondurre differenze complesse a tratti 'nazionali' irrigidisce i confini identitari, alimenta *othering* e oscura i rapporti di potere e le immaginazioni ideologiche che attraversano le pratiche. Nell'analisi, al contrario, le differenze sono ricondotte a configurazioni situate (ruoli, relazioni, durata, reti, generi d'attività), in linea con approcci che leggono la cultura come processo più che come stato e la competenza interculturale come capacità di decentramento e mediazione tra prospettive.

Questa prospettiva interpretativa spiega anche la variazione del benessere percepito lungo il percorso: il benessere cresce quando gli studenti riconoscono somiglianze significative, accedono a reti di supporto e stabiliscono routine di socialità a basso carico cognitivo, sperimentando successi comunicativi incrementali in L2. In termini processuali, le oscillazioni di stress iniziali si attenuano quando l'interazione con l'ambiente ospite diventa pratica routinaria e l'autoefficacia linguistica si consolida, confermando l'intuizione di Kim (2001) secondo cui la partecipazione comunicativa funge da 'capitale sociale' per l'ingresso nella comunità e per la crescita adattiva.

I dati corroborano la validità euristica della dinamica stress – adattamento – crescita e della HCC in contesti educativi e confermano l'utilità della CCI in chiave educativa: obiettivi formativi espliciti, luoghi plurali dell'apprendimento (aula e città), valutazione criteriale con evidenze longitudinali e qualitative. Sul piano analitico, l'adozione dell'approccio discorsivo alla (*im*)*politeness* rende conto delle differenze osservate nei saluti e nelle forme di allocuzione meglio di impianti normativi statici. Infine, la postura non-essenzialista si rivela non solo più coerente con i dati ma eticamente necessaria per evitare che la mediazione educativa riproduca *bias* e semplificazioni.

Tre vincoli circoscrivono la portata inferenziale dei risultati: in primo luogo, il benessere è stato inferito qualitativamente da narrazioni e co-occorrenze, senza l'ausilio di scale dedicate; in secondo luogo, per il gruppo a breve permanenza non è stato possibile un tracciamento longitudinale esteso; in terzo luogo, la generalizzabilità è limitata dalla specificità del contesto. Tuttavia, la cornice non-essenzialista e discorsiva adottata mitiga parte dei rischi e orienta a letture situate e caute.

Per quanto riguarda le prospettive di sviluppo della ricerca, risulta anzitutto rilevante approfondire in chiave longitudinale il modo in cui l'adattamento cross-culturale evolve nel tempo trascorso in Italia e, più specificamente, nella città di Perugia. I dati raccolti rimandano a un processo dinamico e ricorsivo che difficilmente può essere pienamente compreso attraverso un'unica finestra osservativa. Una prosecuzione di questo tipo sarebbe realisticamente praticabile soprattutto con una tipologia di partecipanti, ad esempio quella presente nel gruppo 2, mentre risulterebbe più complessa nel caso del gruppo 3, composto da studenti e studentesse cinesi che, pur permanendo in Italia, non necessariamente restano a Perugia. Richiederebbe dunque un lavoro di ricontatto che non garantisce adesione e continuità.

In questa direzione, lo studio potrebbe inoltre essere collocato entro un quadro istituzionale più ampio, finalizzato alla promozione del benessere complessivo della popolazione studentesca dell'Università per Stranieri di Perugia, includendo sia studenti internazionali sia studenti italiani, così da trasformare l'intervento in un modello di accompagnamento e prevenzione potenzialmente trasferibile ad altri contesti universitari.

In parallelo, appare prolifico verificare in che misura variabili analoghe a quelle emerse in questa sede incidano sui comportamenti, sulle rappresentazioni e sui saperi sociopragmatici di studenti e studentesse in atenei di dimensioni maggiori, dove la densità istituzionale e la segmentazione dei percorsi possono produrre configurazioni relazionali diverse rispetto a quelle osservate nel microcontesto perugino. In tale scenario, una collaborazione con i Centri Linguistici di Ateneo (CLA), presenti nella maggior parte delle università italiane, potrebbe costituire un canale privilegiato per integrare nei *curricula* e nei sillabi dei corsi di italiano destinati agli studenti internazionali attività orientate alla riflessione interculturale, in continuità con quelle sperimentate nel presente progetto. L'obiettivo è quello di rendere sistematico l'aggancio tra apprendimento linguistico, lettura critica delle norme implicite e partecipazione alle pratiche sociali

dell'ambiente ospite. I risultati suggeriscono, in particolare, che l'efficacia dell'intervento aumenta quando l'aula non rimane un luogo separato dalla città, ma diventa una soglia che prepara e accompagna l'uso situato della L2 attraverso compiti sociopragmatici autentici, svolti in contesti reali quali servizi, associazioni o eventi cittadini. In questa prospettiva, progetti ispirati al *Service Learning* possono costituire un'opzione coerente, soprattutto se integrati con forme di tutorato interculturale e con partenariati con attori locali capaci di ampliare le reti sociali e di ridurre le barriere di accesso alle pratiche relazionali.

Complementarmente, l'inserimento di dispositivi riflessivi, quali diari di bordo o strumenti autobiografici, all'interno di una valutazione criteriale consente di rendere osservabile lo sviluppo della consapevolezza e di sostenere la rielaborazione dell'esperienza, mentre attività di comparazione tra 'aspettative' e 'realtà', accompagnate da discussioni guidate, risultano particolarmente utili per esplicitare e problematizzare gli stereotipi, facendo emergere le cornici ideologiche che orientano la percezione dell'alterità e che spesso rallentano i processi adattivi.

L'orizzonte istituzionale entro cui tali sviluppi potrebbero iscriversi riguarda, più in generale, la costruzione di ambienti didattici e non didattici in cui l'interazione sia favorita senza che essa implichi la perdita di sé, ma piuttosto una rinegoziazione competente dei comportamenti in rapporto ai contesti. In molte realtà accademiche, e anche nell'Ateneo di riferimento, gli studenti tendono a essere suddivisi, talvolta anche fisicamente, in 'compartimenti' difficilmente comunicanti. Questa segmentazione limita l'integrazione, riduce le opportunità di contatto significativo e impoverisce l'ambiente di apprendimento, con ricadute negative non solo per gli studenti, ma anche per l'istituzione. Proprio perché l'Università per Stranieri di Perugia è un micro-ateneo, tale caratteristica potrebbe essere valorizzata come risorsa organizzativa, favorendo la creazione di spazi condivisi e pratiche di interazione trasversali che rendano più frequenti e meno casuali gli scambi interculturali, trasformando la 'convivenza' in un'esperienza formativa intenzionale.

Sul piano strettamente metodologico, i risultati invitano a immaginare disegni di ricerca più articolati, capaci di integrare, da un lato, misure e scale relative a benessere e adattamento e, dall'altro, strumenti di analisi delle reti relazionali, così da correlare in modo più preciso la qualità e l'eterogeneità dei legami con gli esiti adattivi, senza

rinunciare alla profondità interpretativa del qualitativo. In modo analogo, estensioni longitudinali permetterebbero di osservare più cicli della dinamica stress – adattamento – crescita descritta dalla teoria (Kim, 2001), mentre micro-etnografie discorsive di interazioni naturali – ad esempio saluti, richieste, allocuzione e gestione della (im)politeness – consentirebbero di individuare con maggiore evidenza emica i criteri locali di appropriatezza e le logiche valutative mobilitate dai destinatari. Infine, una verifica più rigorosa dell'efficacia relativa di tutorato, compiti fuori dall'aula e dispositivi riflessivi potrebbe essere perseguita anche attraverso impianti quasi-sperimentali, in modo da chiarire non solo se l'intervento funzioni, ma in quali condizioni, per quali profili e con quali combinazioni di strumenti.

In sintesi, l'adattamento interculturale emerge come un processo trasformativo che integra partecipazione comunicativa, riflessione guidata e accesso a ambienti relazionali eterogenei; in questo senso, una cornice che connetta la dinamica stress–adattamento–crescita e la *host communication competence* per descrivere le condizioni di funzionamento dell'inserimento (Kim, 2001) con la CCI come quadro educativo per obiettivi formativi e valutazione (Byram, 1997, 2008, 2021), e che mantenga una postura esplicitamente non essenzialista, risulta coerente con i dati e produttiva sul piano didattico. Laddove reti sociali più eterogenee, compiti autentici e strumenti riflessivi vengono intrecciati in modo sistematico, gli studenti non solo 'si adattano' in senso funzionale, ma sviluppano progressivamente la capacità di attraversare confini culturali con consapevolezza critica, trasformando l'esperienza di mobilità in una competenza educativa durevole.

VI. Conclusioni

Nel complesso, i risultati della ricerca consentono di rispondere alla domanda di ricerca principale mostrando che il processo di adattamento cross-culturale degli studenti internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia non si configura come un semplice passaggio lineare da uno stato iniziale di disorientamento a una stabilità finale, ma come una traiettoria irregolare, caratterizzata da avanzamenti, rallentamenti e talvolta regressioni. I passaggi si spiegano più adeguatamente alla luce della dinamica stress - adattamento - crescita descritta da Kim (2001). In questa prospettiva, gli studenti non 'superano' una volta per tutte la soglia dell'incontro interculturale. Piuttosto, negoziano in modo ricorsivo la propria posizione nel contesto ospite, riorganizzando rappresentazioni, pratiche e reti sociali ogni volta che l'interazione con l'ambiente produce nuovi scarti di significato.

L'integrazione tra il modello dell'adattamento cross-culturale (Kim) e quello della competenza interculturale (Byram) si è rivelata, da questo punto di vista, euristicamente feconda: la *host communication competence* appare intrecciata con le dimensioni attitudinali e critiche della competenza interculturale, così che l'evoluzione dell'adattamento non può essere interpretata senza considerare contemporaneamente la qualità delle risorse linguistiche e pragmatiche disponibili, la capacità di decentramento e la presenza di spazi formativi in cui tali risorse possano essere rielaborate in modo consapevole.

Rispetto alla prima sottocategoria di domande (1.1.1 e 1.1.2), i dati confermano che il processo di adattamento interculturale è fortemente condizionato da un intreccio di variabili individuali, sociali e contestuali. Sul piano individuale, l'esperienza pregressa di contatti interculturali e il bagaglio di competenze metacognitive e riflessive differenziano sensibilmente i profili: negli studenti del gruppo 2, spesso già abituati a muoversi in contesti plurilingui e con una competenza linguistica almeno di livello B2, la narrazione dell'incontro interculturale si caratterizza per una maggiore capacità di problematizzare il proprio punto di vista e di concettualizzare la 'cultura' in termini non essenzialistici, in linea con le prospettive critiche proposte da Byram (2021). Nel gruppo 3, composto da studenti più giovani e in molti casi alla prima esperienza di mobilità, emerge invece una fase iniziale in cui la rappresentazione della differenza si organizza spesso secondo dicotomie nette (noi/loro, Cina/Italia), pur accompagnata da una dichiarata curiosità verso

l'altro. Ciò suggerisce che l'apertura di atteggiamento, di cui parla Byram, non si traduce automaticamente in capacità di decentramento ma necessita di un accompagnamento sistematico per evitare la cristallizzazione di stereotipi.

Sul piano sociale, le reti di interazione e i gradi di partecipazione ai contesti ospiti risultano determinanti per comprendere le oscillazioni nel benessere percepito e nell'adattamento. Il gruppo 1, caratterizzato da soggiorni brevi e da una permanenza temporalmente limitata (4 - 8 settimane), mostra, nei questionari e nelle interviste, una forte concentrazione delle relazioni all'interno dei corsi di lingua e, talvolta, all'interno di sottogruppi connazionali. L'uso dell'italiano al di fuori dell'aula risulta spesso sporadico e ciò riduce le occasioni di confronto con pratiche sociali non mediate dalla figura dell'insegnante. Nei gruppi 2 e 3, collocati in traiettorie di lungo periodo, la possibilità – almeno potenziale – di costruire reti più articolate con coetanei italiani, con servizi dell'ateneo e con la città introduce invece una variabile cruciale: là dove tali reti vengono effettivamente attivate, il benessere percepito e il senso di autoefficacia comunicativa tendono ad aumentare, mentre la chiusura in cerchie nazionali, soprattutto nel gruppo 3, sembra correlare con una maggiore vulnerabilità nei momenti di crisi. La letteratura sull'adattamento dei *sojourners*, d'altra parte, evidenzia da tempo come la densità delle reti possa svolgere una funzione protettiva sul piano emotivo, ma anche rallentare l'appropriazione di repertori comunicativi e pragmalinguistici del contesto ospite se non è bilanciata da contatti eterogenei.

Per quanto riguarda il benessere (1.1.2), l'analisi conferma che esso non può essere considerato una dimensione puramente interna, ma va inteso come esito relazionale e situato, in linea con gli approcci ecosistemici all'educazione interculturale. I diari e le autobiografie mostrano che episodi di sorpresa e di 'disallineamento culturale' non sono di per sé associati a vissuti negativi: quando l'esperienza è accompagnata da spazi di elaborazione condivisa (AII, discussioni in classe, tutorato), la sorpresa viene spesso rielaborata in termini di curiosità, apprendimento e talvolta di messa in discussione di premesse implicite. Al contrario, quando il contatto con la differenza avviene in condizioni di asimmetria, di scarso riconoscimento o di percezione di discriminazione, il benessere si incrina e l'episodio viene interpretato come una conferma di distanza e di chiusura. In questa prospettiva, il modello di Kim (2001) aiuta a leggere il benessere non

come semplice ‘assenza di stress’, ma come capacità di attraversare i vari passi dell’adattamento disponendo di supporti relazionali e di strumenti interpretativi adeguati.

La seconda sottocategoria di domande (1.2.1 e 1.2.2) invita a distinguere i processi di adattamento degli studenti a breve e lungo termine e a interrogare il ruolo della composizione dei gruppi. Il confronto tra gruppo 1 e gruppi 2 e 3 conferma l’importanza della dimensione temporale già discussa nella letteratura sui *sojourners*: nelle esperienze di breve durata, la ricerca rileva soprattutto un livello di ‘potenzialità’, ovvero atteggiamenti favorevoli verso la diversità, motivazione ad apprendere la lingua, intenzioni dichiarate di ‘fare amicizia con italiani’, senza poter documentare un trasferimento stabile di tali disposizioni in cambiamenti comportamentali duraturi. Nei gruppi a lungo termine, invece, l’analisi dei diari e delle ‘freccie’ di consapevolezza suggerisce uno sviluppo più visibile, seppur non lineare. Ad esempio, nel gruppo 2 si osserva come, man mano che si prosegue con le attività, la narrazione delle differenze culturali diviene sempre più complessa. Si passa da descrizioni prevalentemente descrittive e comparative a riflessioni che tematizzano il ruolo del potere, delle norme implicite e del posizionamento identitario, coerentemente con la dimensione di consapevolezza critica culturale proposta da Byram (2021). Nel gruppo 3 l’andamento appare più incerto e discontinuo, ma si individuano comunque momenti di ‘scarto’ in cui gli studenti rileggono episodi di incomprensione non più solo come espressione di ‘caratteristiche nazionali’, bensì come effetto di convenzioni situate e di aspettative reciproche non esplicitate.

La composizione multiculturale del gruppo 2 e quella monoculturale del gruppo 3 consentono di rispondere in modo più mirato alla domanda 1.2.2. Nel gruppo 2, la classe funziona come una sorta di ‘laboratorio di comparazione’, in cui le categorie culturali vengono rinegoziate attraverso una triangolazione continua tra più prospettive che spinge i partecipanti a problematizzare la tenuta di etichette rigide come ‘gli italiani’ o ‘noi arabi’. Questo ambiente discorsivo è particolarmente congruente con la proposta di Holliday (2011), che mette in guardia contro le derive neo-essenzialiste dell’educazione interculturale e invita a lavorare sulla natura situata e relazionale delle identità culturali. Nel gruppo 3, al contrario, la coorte quasi esclusivamente cinese e la condivisione di una lingua franca comune spingono più facilmente verso una costruzione dicotomica dei confini identitari. La stessa riflessione interculturale tende a polarizzarsi sulla coppia

Cina/Italia. Ciò non significa che il gruppo monoculturale non possa costituire uno spazio di apprendimento interculturale – anzi, i dati mostrano riflessioni molto dense sulle pratiche di cortesia, sulla prossemica e sui rituali del pasto – ma suggerisce che, in assenza di una pluralità di voci, il lavoro didattico debba essere ancora più intenzionale nella decostruzione di generalizzazioni e nella messa in evidenza delle differenze intraculturali.

La terza categoria di domande (1.3.1, 1.3.2, 1.3.3) riguarda più direttamente gli interventi didattici e gli strumenti formativi. I risultati indicano che il processo di adattamento cross-culturale degli studenti può essere sostenuto in modo efficace quando l'intervento glottodidattico riesce a tenere insieme, in modo sistematico, tre dimensioni: la costruzione di risorse linguistico-pragmatiche spendibili in contesti reali; la riflessione guidata sui presupposti culturali e sulle rappresentazioni dell'altro; l'esposizione accompagnata a situazioni autentiche che richiedono negoziazione di ruoli, di norme e di aspettative.

In questo senso, le attività progettate secondo il modello di CCI di Byram (2021), l'Autobiografia degli incontri interculturali del Consiglio d'Europa e i compiti sociopragmatici svolti fuori dall'aula (osservazione di pratiche di saluto, gestione del tempo, rituali del cibo, forme di richiesta e di rifiuto) non rappresentano semplicemente un 'arricchimento' del curriculum linguistico, ma costituiscono il luogo in cui la dinamica teorica descritta da Kim – esposizione, stress, riorganizzazione – può operare in modo pedagogicamente mediato. A differenza di approcci che concepiscono la competenza interculturale come un modulo aggiuntivo, qui l'educazione interculturale è incorporata nel percorso di lingua e nei dispositivi di valutazione formativa, in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa sullo sviluppo della competenza plurale e democratica del discente.

Per quanto riguarda le strategie più efficaci per promuovere la consapevolezza critica interculturale (1.3.2), i dati sembrano premiare le attività che mettono in tensione rappresentazioni spontanee e dati empirici, chiedendo agli studenti di confrontare le proprie aspettative con osservazioni raccolte sul campo o con narrazioni di altri. L'attività sugli stereotipi, ad esempio, viene talvolta percepita dagli studenti come meno direttamente collegata all'adattamento quotidiano, ma, se collocata all'interno di un percorso che prevede anche compiti concreti e momenti di negoziazione reale, appare

decisiva per smontare l'idea di cultura come blocco omogeneo e per introdurre la disponibilità a verificare le proprie generalizzazioni alla luce dell'esperienza. Anche le discussioni guidate a partire da episodi critici narrati nei diari e nell'AII si mostrano come luoghi privilegiati di sviluppo della consapevolezza critica: l'esplicitazione dei fraintendimenti, dei non detti e delle norme implicite consente di passare dalla semplice constatazione della differenza a una riflessione sul ruolo del potere, delle gerarchie e dei discorsi sociali che definiscono ciò che viene percepito come 'normale', 'cortese' o 'appropriato'.

Quanto agli strumenti formativi (1.3.3), l'uso integrato di questionari, diari, griglie di osservazione, registrazioni e interviste con DCT ha permesso di avvicinare, pur con tutti i limiti del caso, la distanza tra ciò che gli studenti dicono di sapere e di fare e ciò che effettivamente mettono in atto nelle interazioni o nelle rappresentazioni scritte. Se il questionario rischia di restituire soprattutto il livello delle credenze dichiarate e di essere sensibile alla desiderabilità sociale, i diari e le autobiografie, pur discontinui e talvolta frammentari, offrono invece uno sguardo più fine sulle micro-negoziazioni e sui processi di attribuzione di significato. Le osservazioni delle tutor e le trascrizioni delle lezioni, a loro volta, permettono di cogliere il ruolo del contesto di classe come spazio di sperimentazione di nuovi repertori discorsivi. In termini glottodidattici, la combinazione di questi strumenti rende visibile la continuità tra 'saper dire' e 'saper essere' di cui parla Benvenuto (2018) a proposito della Ricerca-Azione: l'intervento didattico non si limita a trasmettere contenuti culturali, ma mira a trasformare le pratiche discorsive, le posture relazionali e le forme di partecipazione degli studenti.

Il confronto sistematico tra i tre gruppi consente, infine, di formulare alcune ipotesi interpretative sulle somiglianze e sulle differenze osservate. Tutti e tre i gruppi partono da atteggiamenti dichiarati complessivamente favorevoli verso la diversità, ma la trasformazione di tale disposizione di base in competenza interculturale operativa dipende dalla combinazione tra durata del soggiorno, livello di competenza linguistica, composizione del gruppo e struttura delle reti sociali.

Nel gruppo 1, la brevità del periodo di permanenza e la centralità quasi esclusiva dei corsi di lingua come spazio di contatto con l'Italia limitano la possibilità di osservare cambiamenti strutturali nell'adattamento. si colgono intenzioni, curiosità, talvolta

episodi di apprendimento situato, ma non è possibile misurare l'eventuale stabilizzazione di nuove pratiche.

Nel gruppo 2, il livello linguistico più alto e la partecipazione a un tutorato pensato proprio per accompagnare i nuovi arrivati sembrano favorire la costruzione di reti più diversificate e la capacità di tradurre la riflessione interculturale in strategie concrete (selezione dei registri linguistici, modifiche dei comportamenti di saluto, gestione diversa della puntualità e degli inviti).

Nel gruppo 3, il lungo periodo di permanenza è bilanciato da una serie di fattori che rendono più lenta la trasformazione: la coorte monoculturale, la presenza di pressioni esterne legate alla preparazione agli esami di accesso alle università, le difficoltà linguistiche iniziali e la frequenza irregolare alle attività sperimentali. Nonostante ciò, il confronto tra questionari iniziali e finali e l'analisi delle 'freccie' suggeriscono un'evoluzione nella capacità di comparare, di nominare i propri posizionamenti e di riconoscere la relatività delle norme culturali, anche se l'adattamento comportamentale rimane più fragile e ancorato a situazioni specifiche.

Assumendo una postura volutamente auto-critica, è necessario esplicitare i limiti che circoscrivono la portata inferenziale dei risultati e che, in parte, sono già stati discussi nel corpo della tesi, ma meritano di essere rilanciati proprio in sede conclusiva. In primo luogo, il disegno metodologico privilegia la profondità interpretativa e il miglioramento della pratica didattica, ma non consente generalizzazioni forti né sul piano statistico né su quello predittivo. La trasferibilità dei risultati ad altri contesti universitari va considerata come analogica e ipotetica, non come automatica, e richiede che le istituzioni interessate confrontino criticamente le proprie condizioni con quelle dell'Università per Stranieri di Perugia. In secondo luogo, la misurazione del benessere e dell'adattamento resta indiretta: non sono stati impiegati strumenti psicometrici specificamente tarati su queste dimensioni e gran parte delle inferenze si basa su narrazioni soggettive, co-occorrenze tra codici e interpretazioni diacroniche dei diari e dei questionari. Ciò espone l'analisi al rischio di sovrapporre benessere, soddisfazione per l'esperienza e senso di autoefficacia, che non necessariamente coincidono.

Un ulteriore limite riguarda la struttura e la consistenza dei tre gruppi. Nel gruppo 1, la mancanza di una seconda rilevazione impedisce di verificare eventuali sviluppi nel medio periodo. Nel gruppo 2 la partecipazione alle attività varia nel tempo, con

conseguenti lacune nei dati longitudinali. Nel gruppo 3 la riduzione del campione e la frequenza irregolare in alcuni momenti della sperimentazione rendono instabili le medie e i confronti interni. A questo si aggiunge il rischio di effetti di desiderabilità sociale e di ‘compiacenza’ nei questionari e nelle interviste, anche alla luce del duplice ruolo della ricercatrice come docente e come osservatrice: per quanto siano stati adottati accorgimenti per minimizzare questo effetto (anonimato, uso di strumenti scritti, momenti di riflessione individuale), non è possibile escludere che alcune risposte rispecchino più le norme percepite del contesto accademico che pratiche effettivamente interiorizzate.

Dal punto di vista degli strumenti, il diario ha messo in luce difficoltà di scrittura e discontinuità nella compilazione, che possono aver influenzato la qualità dei dati raccolti. L’assenza di osservazioni sistematiche delle interazioni degli studenti fuori dall’aula limita inoltre la possibilità di verificare quanto le strategie discorsive emerse in classe siano effettivamente trasferite nella vita quotidiana.

Nonostante tali limiti, la convergenza di più fonti e la coerenza tra il quadro teorico adottato e le tendenze emerse sul piano empirico permettono di affermare che il processo di adattamento cross-culturale osservato è reale, seppur parziale e situato, e che esso può essere sostenuto e potenziato attraverso interventi glottodidattici intenzionalmente orientati alla costruzione di competenze interculturali critiche. In quest’ottica, la tesi non pretende di offrire un modello esaustivo o universalmente valido, ma propone un insieme di piste di lavoro – sul ruolo del gruppo, sui dispositivi riflessivi, sul tutorato, sui compiti autentici – che possono essere riprese, adattate e messe alla prova in altri contesti. Alla base c’è la consapevolezza che l’educazione interculturale non coincide con la semplice trasmissione di informazioni sulle ‘culture’, ma con la cura di processi complessi di decentramento, di mediazione e di partecipazione che, oggi più che mai, costituiscono una finalità imprescindibile della formazione universitaria. Adottare una visione non essenzialista potrebbe aiutare a sviluppare questi processi negli individui, a comprendere che ogni cultura non è statica né univoca e che – per riprendere l’epigrafe iniziale – i ‘Re magi’ non erano tre, non erano magi e non erano re.

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Preteille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF – Presses Universitaires de France.

Abrams, D., Hogg, M. A. (1990) (a cura di), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, London: Harvester Wheatsheaf.

Adelman, M. (1988), 'Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support', *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 183–204.

Adler, P. (1982), 'Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man', in Samovar L. A., Porter R. E. (a cura di), *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont, CA: Wadsworth, pp. 389–408.

Adler, P. (1987), 'Culture shock and the cross-cultural learning experience', in Luce L. F., Smith E. C. (a cura di), *Toward Internationalism: Readings in Cross-Cultural Communication*, Cambridge, MA: Newbury, pp. 24–35.

Ady, J. C. (1995), 'Toward a differential demand model of sojourner adjustment', in Wiseman R. L. (a cura di), *Intercultural Communication Theory*, London: Sage, pp. 92–114.

Agar, M. (1994), *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York, NY: William Morrow.

Aime, M. (2004), *L'altro e l'altrove*, Torino: Einaudi.

Akter, A., Tan, K. H., Muslim, N. (2024), 'Versatility of social networking sites in meeting the acculturation needs of migrant populations between 2019 and 2023', *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), pp. 1–17.

Albert, R. (1983), 'The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach', in Landis D., Brislin R. (a cura di), *Handbook of Intercultural Training, vol. 2: Issues in Training Methodology*, Elmsford, NY: Pergamon, pp. 186–217.

Allievi, S. (2008), 'Islam italiano e società nazionale', in Ferrari A. (a cura di), *Islam in Europa/Islam in Italia. Tra diritto e società*, Bologna: Il Mulino, pp. 43–75.

Altbach, P. G., Knight, J. (2007), 'The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities', *Journal of Studies in International Education*, 11, pp. 290–305.

Amir, Y. (1969), 'Contact hypothesis in ethnic relations', *Psychological Bulletin*, 7, pp. 319–342.

Anquetil, M. (2006), *Mobilità Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formazione*, Bern: Peter Lang.

- Ansari, A. (1988), *Iranian Immigrants in the United States: A Case Study of Dual Marginality*, Millwood, NY: Associated Faculty.
- Applegate, J. L., Sypher, H. E. (1988), 'A constructivist theory of communication and culture', in Kim Y. Y., Gudykunst W. B. (a cura di), *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 41–65.
- Argyle, M. (1982), 'Intercultural communication', in Bochner L. S. (a cura di), *Cultures in Contact*, Oxford: Pergamon Press, pp. 61–80.
- Aronowitz, S. (1991), *The Politics of Identity: Class, Culture, Social Movements*, New York: Routledge.
- Atkinson, D., Sohn, J. (2013), 'Culture from the Bottom Up', *TESOL Quarterly*, 47(4), pp. 669–693.
- Atkinson, K., Coupland, N. (1988), 'Accommodation as ideology', *Language and Communication*, 8, pp. 321–328.
- Baiutti, M. (2014/2015), 'La competenza interculturale. Uno dei principali risultati attesi della mobilità studentesca', *Rivista Scuola IaD. Modelli e Politiche R&T*, n. 9/10.
- Baiutti, M. (2017), *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, Pisa: Edizioni ETS.
- Baker, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Baker, W. (2009), *Intercultural Awareness and Intercultural Communication through English: An Investigation of Thai English Language Users in Higher Education*, PhD diss., University of Southampton.
- Baker, W. (2011), 'Intercultural Awareness: Modelling an Understanding of Cultures in Intercultural Communication through English as a Lingua Franca', *Language and Intercultural Communication*, 11(3), pp. 197–214.
- Baker, W. (2012), 'From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT', *ELT Journal*, 66(1), pp. 62–70.
- Baker, W. (2015), *Culture and Identity through English as a Lingua Franca. Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*, : De Gruyter Mouton.
- Bakhtin, M. M. (1990), *Art and Answerability* (M. Holquist, V. Liapunov, a cura di; V. Liapunov, trad.), Austin: University of Texas Press.
- Balboni, P. (2002), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue in società complesse*, Torino: UTET.

- Banzato, M. (2025), 'Quale ruolo giocano i social media nell'adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti neo-arrivati? Linee di sviluppo del progetto di ricerca: 'Vie di uscita. Storie di scatti di vita'', in Gramigna A., Gola G., Marcelli A. M. (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e Tras-Formazione*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 102–110.
- Barbotti, I. (2020), *TikTok marketing, video virali e hashtag challenge: come fare business con la Generazione Z*, Milano: Hoepli.
- Barcelos, A. M. F., Kalaja, P. (2011), 'Introduction to Beliefs about SLA Revisited', *System*, 39(3), pp. 281–289.
- Bax, S. (2003), 'The End of CLT: A Context Approach to Language Teaching', *ELT Journal*, 57(3), pp. 278–287.
- Belay, G. (1993), 'Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: New research directions', in Deetz S. A. (a cura di), *Communication Yearbook 16*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 437–457.
- Belz, J. A. (2003), 'From the Special Issue Editor', *Language Learning & Technology*, 7(2), pp. 2–5.
- Bennett, J. (1977), 'Transition shock: Putting culture shock in perspective', in Jain N. (a cura di), *International Intercultural Communication Annual*, vol. 4, pp. 45–52, Falls Church, VA: Speech Communication Association.
- Bennett, M. (1986), 'A developmental approach to training for intercultural sensitivity', *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 179–196.
- Bennett, M. J. (1993), 'How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language', *The Language Teacher*, 27, pp. 16–21.
- Bennett, M.J. (2015) *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche, nuova edizione*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2018) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Berger, C. R. (1979), 'Beyond initial interaction: Uncertainty, understanding, and the development of interpersonal relationships', in Giles H., St. Clair R. (a cura di), *Language and Social Psychology*, Baltimore: University Park Press, pp. 122–144.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth: Penguin.
- Berkowitz, L. (1962), *Aggression: A Social Psychological Analysis*, New York: McGraw-Hill.

- Berlin, I. (2017), 'Two Concepts of Liberty', in Berlin I., *Liberty*, Oxford: Oxford University Press, pp. 166–217.
- Berry, J. W. (1980), 'Acculturation as varieties of adaptation', in Padilla A. (a cura di), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, Boulder, CO: Westview, pp. 9–25.
- Berry, J. W. (1990), 'Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures', in Brislin R. W. (a cura di), *Applied Cross-Cultural Psychology*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 232–253.
- Berry, J. W. (1997), 'Immigration, acculturation and adaptation', *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp. 5–34.
- Berry, J. W. (2005), 'Acculturation: Living successfully in two cultures', *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 697–712.
- Berry, J. W., Kim, U., Boski, P. (1988), 'Psychological acculturation of immigrants', in Kim Y. Y., Gudykunst W. B. (a cura di), *Cross-Cultural Adaptation: Current Approaches*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 62–89.
- Berry, J. W., Sam, D. (1997), 'Acculturation and adaptation', in Berry J. W., Segall M. H., (a cura di), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Boston: Allyn & Bacon, pp. 291–326.
- Bertucci, S., Rossetti, S. (2019), 'Quale intercultura? A spasso per manuali d'italiano L2 e LS', *Bollettino Itals*, 17(78).
- Billig, M., Condon, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., Radley, A. (1988), *Ideological Dilemmas*, London: Sage.
- Billmyer, K., Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: effects of enhancing discourse completion tests, *Applied Linguistics*, Volume 21, Issue 4, December 2000, Pp. 517–552.
- Black, J. S. (1990), 'The relationship of personal characteristics with the adjustment of Japanese expatriate managers', *Management International Review*, 30, pp. 119–134.
- Block, D. (2000), 'Interview research in TESOL: problematising interview data: voices in the mind's machine?', *TESOL Quarterly*, 34, pp. 757–763.
- Block, D. (2008), 'Language Education and Globalization. Introduction: Globalization', in May S., Hornberger N. H. (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education*, US: Springer, pp. 31–43.
- Blum-Kulka, S., Olshtain, E., (1984) Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP), *Applied Linguistics*, Volume 5, Issue 3, Autumn 1984, Pp. 196–213.

Blumer, H. (2006) *La metodologia dell'interazionismo simbolico*. Roma: Armando Editore.

Bochner, S. (1992), 'The diffusion of organizational psychology across cultural boundaries: Issues and problems', in Misumi J., Wilpert B., Motoaki H. (a cura di), *Organisational and Work Psychology*, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89–94.

Bochner, S. (1996), 'Pre-election perceptions of politicians and their promises as a function of the reference group match between speaker and listener', *Asian Journal of Communication*, 6, pp. 89–110.

Bochner, S., Lin, A., McLeod, B. M. (1977), 'Cross-Cultural Contact and the Development of an International Perspective', *International Journal of Psychology*, 12, pp. 277–294.

Bochner, S., Lin, A., McLeod, B. M. (1980), 'Anticipated role conflict of returning overseas students', *Journal of Social Psychology*, 110, pp. 265–272.

Boekestijn, C. (1988), 'Intercultural migration and the development of personal identity: The dilemma between identity maintenance and cultural adaptation', *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 83–105.

Bogdan R., Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.

Borg, M. (2001), 'Teachers' Beliefs', *ELT Journal*, 55(2), pp. 186–188.

Borghetti, C. (2018), 'Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale', in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, pp. 413–428.

Borghetti, C. (2019a), *Educazione linguistica e interculturale: prospettive attuali*, Bologna: Zanichelli.

Borghetti, C. (2019b), *Educazione linguistica interculturale: Origini, modelli, sviluppi recenti*, Bologna: Caissa Italia.

Borghetti, C., Beaven, A. (2015), 'Lingua francas and learning mobility: Reflections on students' attitudes and beliefs towards language learning and use', *International Journal of Applied Linguistics*.

Boulding, K. (1975), 'General systems theory: The skeleton of science', in Ruben B. D., Kim J. Y. (a cura di), *General Systems Theory and Human Communication*, Rochelle Park, NJ: Hayden, pp. 21–32.

Boulding, K. (1977), *The Image: Knowledge in Life and Society*, Ann Arbor: University of Michigan Press. (Original work published 1956)

- Bredella, L. (2003), 'Afterword: What Does It Mean to Be Intercultural?', in Alred G., Byram M., Fleming M. P. (a cura di), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 225–239.
- Brewer, M., Campbell, D. (1976), *Ethnocentrism and Intergroup Attitudes: East African Evidence*, New York: John Wiley.
- Brislin, R. W. (1981), *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*, Elmsford, NY: Pergamon.
- Brislin, R. W. (1986), 'A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns', *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 215–234.
- Brody, E. (1969), 'Migration and adaptation: The nature of the problem', in Brody E. (a cura di), *Behavior in New Environments: Adaptation of Migrant Populations*, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 13–21.
- Broom, L., Kitsuse, J. (1955), 'The validation of acculturation: A condition to ethnic assimilation', *American Anthropologist*, 57, pp. 44–48.
- Brown, H. (1991), *Breaking the Language Barrier*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bruner, J. (1986), *Actual Mind, Possible Worlds*, Cambridge-London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education* (rev. ed.). Harvard University Press.
- Buehl, M. M., Beck, J. S., Mason, G. (2015), 'The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices', in Fives H., Gregoire Gill M. (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Abingdon: Routledge.
- Burgoon, J. K., Dillman, L., Stern, L. (1993), 'Adaptation in dyadic interaction: Defining and operationalizing patterns of reciprocity and compensation', *Communication Theory*, 3, pp. 295–316.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., Méndez García M.C.(2009), *Autobiography of Intercultural Encounters*, Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (1997a), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997b), 'Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence', in Council of Europe (a cura di), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe, pp. 7–43.
- Byram, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009), 'The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education', in Deardorff D. K. (a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles: Sage, pp. 321–332.

Byram, M. (2012), 'Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness – Relationships, Comparisons and Contrasts', *Language Awareness*, 21(1–2), pp. 5–13.

Byram, M. (2016), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2021), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Revisited*, Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Guilherme, M. (2010), 'Intercultural Education and Intercultural Communication: Tracing the Relationship', in Tsai Y., Houghton S. (a cura di), *Becoming Intercultural: Inside and Outside the Classroom*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 2–22.

Byram, M., Holmes, P., Savvides, N. (2013), 'Guest editorial: Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research', *The Language Learning Journal*, 41(3), pp. 251–253.

Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M., Zárata, G. (1994), *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence (CC-LANG (94) 1)*, Strasbourg: Council of Europe.

Byrne, D. (1969), 'Attitudes and attraction', in Berkowitz L. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, New York: Academic Press, pp. 35–89.

Byrne, D. (1971), *The Attraction Paradigm*, New York: Academic Press.

Canagarajah, S. (2013), 'From Intercultural Rhetoric to Cosmopolitan Practice: Addressing New Challenges in Lingua Franca English', in Belcher D., Nelson G. (a cura di), *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*, Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 203–226.

Canale, M. (1983), 'From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy', in Richards J. C., Schmidt R. W. (a cura di), *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2–28.

Canale, M., Swain, M. (1980), 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1–47.

Cappellini, M., Mompean, A. (2015), 'Role taking for teletandem pairs involved in multimodal online conversation: Some proposals for counseling practice', *Language Learning in Higher Education*, 5(1), pp. 243–264.

Carnaffan, E., Burns, A. (2025), 'Study abroad and the development of intercultural communicative competence', *Journal of Intercultural Communication Research*, 15(2), pp. 101–115.

Cecchetti, A. (2017), *Il Programma Marco Polo-Turandot: Un ponte tra Italia e Cina*, Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

Chaffee, S. H., Mutz, D. (1988), 'Comparing mediated and interpersonal communication data', in Hawkins R., Wiemann J. M., Pingree S. (a cura di), *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 19–43.

Chambers, J. K. (2003), *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*, Malden–Oxford: Blackwell Publishers.

Chen, G. (1990), *Communication adaptability and interaction involvement as predictors of cross-cultural adjustment*, paper presentato all'annual meeting of the Speech Communication Association, Chicago.

Cheng, L. (2015) 'Framing and defining your research project' in Brown, J. D. e Coombe, C. (a cura di) *Research in language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press: 39-45.

Chesi, C. (2012), 'Competenza e performance: una distinzione cognitivamente obsoleta', *Sistemi Intelligenti. Rivista Quadrimestrale di Scienze Cognitive e di Intelligenza Artificiale*, 2, pp. 241–258.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.

Coleman, J. A. (2015), 'Social circles during residence abroad: What students do, and who with', in Mitchell R., Tracy-Ventura N., McManus K. (a cura di), *Social Interaction, Identity and Language Learning during Residence Abroad*, EuroSLA Monographs Series, 4, European Second Language Association, pp. 33–52.

Commissione delle Comunità europee (1988), *Programma Erasmus – Rapporto sull'attività nel 1987*, Bruxelles.

Commissione Europea (2019), *Erasmus+ Higher Education Impact Study*, Bruxelles.
Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura (2024), *Erasmus+ Annual Report 2023*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Consiglio d'Europa. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Companion volume* (o edizione/rapporto 2009). Council of Europe.

Consiglio dell'Unione europea (2013); Parlamento europeo. *Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce 'Erasmus+' : il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE*. Strasburg.

Cook, S. W. (1962), 'The systematic analysis of socially significant events: A strategy for social research', *Journal of Social Issues*, 18(2), pp. 66–84.

Coonan, M. C. (2000) 'La ricerca azione' in Coonan, M. C. (a cura di) *La ricerca azione*, Venezia, Editrice cafoscarina: 9-30.

Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna: Il Mulino.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2005), *The Competency Workbook. Mobility and Competence Project (2001–2004)*, Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue*.

Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)*. Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2022) *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*.

Cremonesi G. e Bellini, P., (2018), *I come Italia. Aspetti di civiltà italiana.*, Torino:ELI.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Crossley, N. (1996), *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowe, P. (1991), *Sociocultural units in progress*, paper presented to all'International Society for the Comparative Study of Civilizations, Santo Domingo, Dominican Republic.
- Dabrowski, K. (1964), *Positive Disintegration*, Boston: Little, Brown.
- David, H. (1969), 'Involuntary international migration: Adaptation of refugees', in Brody E. (a cura di), *Behavior in New Environments: Adaptation of Migrant Populations*, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 73–95.
- Davies, A. (2003), *The Native Speaker: Myth and Reality*, Clevedon: Multilingual Matters.
- De Vos, G. A. (1990), 'Internalization and human resonance: From empathy to alienation', in De Vos G. A., Suárez-Orozco M. M., *Status Inequality: The Self in Culture*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 75–119.
- De Vos, G. A. (1993), 'A psychocultural approach to ethnic interaction in contemporary research', in Bernal M., Knight G. (a cura di), *Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities*, Albany: State University of New York Press, pp. 235–270.
- De Vos, G. A., Suárez-Orozco, M. M. (1990), 'Ethnic belonging and status mobility', in De Vos G. A., Suárez-Orozco M. M., *Status Inequality: The Self in Culture*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 246–264.
- Deardorff, D. K. (2006), 'Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization', *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241–266.
- DeCocq, G. (1976), 'European and North American self-help movements: Some contrasts', in Katz A., Bender E. (a cura di), *The Strength in Us: Self-Help Groups in the Modern World*, New York: New Viewpoint, pp. 202–208.
- Delanty, G. (2012), 'The idea of critical cosmopolitanism', in Delanty G. (a cura di), *Routledge International Handbook of Cosmopolitan Studies*, London: Routledge, pp. 38–46.
- Delanty, G., Wodak, R., Jones, P. (2008), 'Introduction: Migration, discrimination and belonging in Europe', in Delanty G., Wodak R., Jones P. (a cura di), *Identity, Belonging and Migration*, Liverpool: Liverpool University Press, pp. 1–20.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* (ed.). London: SAGE Publications.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks (California): Sage.
- Dervin, F., Heather, L. (2013), 'A guide to interculturality for international and exchange students: An example of hostipitality?', *Journal of Multicultural Discourses*, 8(1), pp. 1–19.
- Dervin, F., Regis M., (2017). *Intercultural Communication with China: Beyond (Reverse) Essentialism and Culturalism?* Singapore: Springer Nature Singapore; jointly published with Higher Education Press.
- Dewey, D. P., Belnap, R. K., Hillstrom, R. (2013), 'Social network development, language use, and language acquisition during study abroad: Arabic language learners' perspectives', *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, pp. 84–110.
- Dewey, J. (1949), *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Holt; trad. It. *Logica e Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973.
- Diesing, P. (1991), *How Does Social Science Work? Reflections on Practice*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Dietrich, A. J. (2018). History and current trends in US study abroad. In *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 544-558). Routledge.
- Dobuzinskis, L. (1987), *The Self-Organizing Polity: An Epistemological Analysis of Political Life*, Boulder, CO: Westview.
- Doni, T. (2015), 'Comunicazione digitale e nuovi media: una sfida per l'educazione', *Rassegna CNOS*, 1/,
- Dooly, M., O'Dowd, R. (2018), 'Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practices', in Dooly M., O'Dowd R. (a cura di), *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, New York/Bern: Peter Lang, pp. 11–34.
- Dooly, M., Vinagre, M. (2022), 'Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning', *Language Teaching*, 55(3), pp. 392–406.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

- Doyé, P. (1992), 'Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiär...', in (a cura di), Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 280–295.
- Doye, P. (2003), 'Foreign Language Education as a Contribution ...', Durham: University of Durham, 24–26 marzo.
- Dunbar, E. (1992), 'Adjustment and satisfaction of expatriate U.S. personnel ...', *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 1–16.
- Dyal, J., Dyal, R. (1981), 'Acculturation, stress and coping...', *International Journal of Intercultural Relations*, 5, pp. 301–328.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, 53, 21–38.
- Elliott, J. (1993). *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole*, in Elliot, Giordan, Scurati (1993), pp. 93-119.
- Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Emery, F. E. (a cura di) (1969), *Systems Thinking*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Erikson, E. (1968), *Identity, Youth, and Crisis*, New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. (1969), 'Growth and crises of the healthy personality', in (a cura di), *The Healthy Personality*, New York: Van Nostrand Reinhold, pp. 30–34.
- European Commission (2000), *The Lisbon European Council – An Agenda of Economic and Social Renewal for Europe*, Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), Publications Office of the European Union.
- Fantini, A. E. (2012), 'Language: An Essential Component of Intercultural Competence', in Jackson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Abingdon: Routledge.
- Fife-Schaw, C. (Ed.). (2006). *Research methods in psychology* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Fives, H., Buehl, M. M. (2012), 'Spring Cleaning for the 'Messy' Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?', in (a cura di), *APA Educational Psychology Handbook*, vol. 2, :, pp. 471–499.
- Ford, D., Lerner, R. (1992), *Developmental Systems Theory: An Integrative Approach*, Newbury Park, CA: Sage.

- Fowers, B. J., Richardson, F. C. (1996), 'Why is multiculturalism good?', *American Psychologist*, 51, pp. 609–621.
- Freed, B. F. (a cura di) (1995), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: John Benjamins.
- French, J. R. P. Jr., Rodger, W., Cobb, S. (1974), 'Adjustment as person–environment fit', in (a cura di), *Coping and Adaptation*, New York: Basic Books, pp. 316–333.
- Furnham, A. (1984), 'Tourism and culture shock', *Annals of Tourism Research*, 11, pp. 41–57.
- Furnham, A., Bochner, S. (1982a), 'Social Difficulty in a Foreign Culture', in Bochner S. (a cura di), *Cultures in Contact*, Oxford: Pergamon, pp. 161–198.
- Furnham, A., Bochner, S. (1982b), 'Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock', in Bochner S. (a cura di), *Cultures in Contact*, New York: Pergamon, pp. 161–198.
- Furnham, A., Bochner, S. (1986), *Culture Shock*, London: Methuen.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., Taylor, D. (1977), 'Towards a theory of language in ethnic group relations', in Giles H. (a cura di), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London: Academic Press, pp. 307–348.
- Giles, H., Coupland, N., Coupland, J., Williams, A., Nussbaum, J. (1992), *International Journal of Aging and Human Development*, 34, pp. 271–297.
- Goffman, E. (1966), 'Alienation from interaction', in Smith A. (a cura di), *Communication and Culture*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 103–118.
- Goffman, E. (1979), 'Facial engagements', in Mortensen C. (a cura di), *Basic Readings in Interpersonal Communication* (2^a ed.), New York: Harper & Row, pp. 137–163.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90–121.
- Goodenough, W. (1964), 'Cultural Anthropology and Linguistics', in Hymes D. (a cura di), *Language in Culture and Society*, New York: Harper & Row, pp. 36–39.
- Gordon, M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York: Oxford University Press.
- Grotevant, H. (1992), 'Assigned and chosen identity components', in Adams G. R., Montemayor R., Gulotta T. P. (a cura di), *Adolescent Identity Formation*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 73–90.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. In *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>.

Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (1997), *Communicating with Strangers: An Introduction to Intercultural Communication* (3^a ed.), New York: McGraw-Hill.

Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L., Hammer, M. R. (1977), ‘Determinants of success in intercultural communication’, *Communication Yearbook*, 1, pp. 415–425.

Guerriche, A., Grimshaw, T. (2024), ‘Revisiting Kim’s Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation (ITCCA): Insights from a Study of Algerian Students Abroad’. In *Journal of Intercultural Communication Research*, 53:1-2, 45-62.

Guilherme, M. (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World*, Clevedon: Multilingual Matters.

Guilherme, M. (2012), ‘Critical Language and Intercultural Communication’, in Jackson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London: Routledge, pp. 357–371.

Gullahorn, J. E., Gullahorn, J. T. (1966), ‘American Students Abroad: Professional versus Personal Development’, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 368, pp. 43–59.

Gumperz, J. J. (1978), ‘The conversational analysis of interethnic communication’, in McCormack M., Wurm S. A. (a cura di), *Approaches to Language: Anthropological Issues*, The Hague: Mouton, pp. 13–31.

Gumperz, J. J., Cook-Gumperz, J. (1982), ‘Introduction: Language and the communication of social identity’, in Gumperz J. J. (a cura di), *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–21.

Gumperz, J. J., Hymes, D. (1980), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Blackwell.

Hackert, S. (2012), *The Emergence of the English Native Speaker: A Chapter in Nineteenth-Century Linguistic Thought*, Boston; Berlin: De Gruyter.

Hall, E.T. (1959) *The Silent Language*. Doubleday, New York.

Hall, E.T. (1968) Proxemics, *Current Anthropology*, vol. 9, No. 2-3.

Hall, E. T. (1976), *Beyond Culture*, Garden City, NY: Anchor.

- Hall, E. T. (1979), 'Adumbration as a feature of intercultural communication', in Mortensen C. (a cura di), *Basic Readings in Interpersonal Communication* (2^a ed.), New York: Harper & Row, pp. 420–432.
- Hall, E. T. (1983), *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*, Garden City, NY: Anchor.
- Hammer, M. R. (1989), 'Intercultural communication competence', in Asante M. K., Gudykunst W. B. (a cura di), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 247–260.
- Hannerz, U. (1998), *Transnational Connections: Culture, People, Places*, London: Routledge.
- Hayes, C. (1998), 'World class learning', *Black Enterprise*, 28(10), pp. 85–90.
- Heath, D. (1965), *Explorations of Maturity: Studies of Mature and Immature College Men*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Heath, D. (1977), *Maturity and Competence: A Transcultural View*, New York: Gardner.
- Heckathorn, D. (1990), 'Collective sanctions and compliance norms: A formal theory of group-mediated social control', *American Sociological Review*, 55, pp. 366–384.
- Hennink, M. M. (2008). Language and communication in cross-cultural qualitative research. In P. Liamputtong (A c. Di), *Doing cross-cultural research. Ethical and methodological perspectives* (pagg. 21–34). Australia: Springer.
- Herberg, E. (1989), *Ethnic Groups in Canada: Adaptations and Transitions*, Scarborough, ON: Nelson Canada.
- Hill, C., Silvestri, S., Cetin, E. (2016), *Il fenomeno migratorio e i problemi del multiculturalismo italiano*, Torino: Giappichelli.
- Hirsch, B. (1981), 'Social networks and the coping process: Creating personal communities', in Gottlieb B. H. (a cura di), *Social Networks and Social Support*, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 149–170.
- Hofstede, G. (1983), 'Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions', in Deregowski J., Dziurawiec S., Annis R. C. (a cura di), *Explications in Cross-Cultural Psychology*, Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 335–355.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill.
- Holliday, A. (1999), 'Small cultures', *Language Teaching Research*, 3(2), pp. 237–264.
- Holliday, A. (2011a), *Intercultural Communication and Ideology*, London: Sage.

Holliday, A. (2011b), 'The essentialist problem with 'culture' in applied linguistics', in Simpson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, London: Routledge, pp. 372–384.

Holliday, A. (2013), *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*, London: Routledge.

Holliday, A. (2016a), 'Difference and awareness in cultural travel: Negotiating identity in a complex setting', *Language and Intercultural Communication*, 16(3), pp. 318–331.

Holliday, A. (2016b). Studying Culture. In Z. Hua (A c. Di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (1° ed.) pp. 23-36. Oxford: John Wiley & Sons, Inc.

Holliday, A. (2020), 'Intercultural Communication and the Global Citizen', in Chan C. L. L. (a cura di), , New York: Routledge, pp. 381–392.

Holmes, P., Hu, N., Li, Y. e Zheng, C. L. (2022) 'Intercultural communicative competence and foreign language education in China: A critical perspective.', *Journal of Chinese Language and Culture* 5, n. 2, pp. 1-15.

Horton, D., & Wohl, R. (1979). 'Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance.' In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), *Inter/media: Interpersonal communication in a media world*, pp. 32-55.

Houser, C., Brannstrom, C., Quiring, S. M. e Lemmons. K. K. (2011) 'Study Abroad Field Trip Improves Test Performance through Engagement and New Social Networks.' *Journal of Geography in Higher Education* 35, n. 4, pp. 513-528.

Hua, Z. (Ed.). (2016). *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. Oxford: John Wiley & Sons.

Hua, Z., Holmes, P., Young, T., Angouri, J. (2016). How to Identify Research Questions. In Z. Hua (A c. Di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (1° ed.). Oxford: John Wiley & Sons, Inc. pp. 73-87.

Humphreys, G., e Baker, S. 'Study Abroad and Intercultural Learning: A Critical Review.' *International Journal of Intercultural Communication* 25, n. 1, pp. 123-145.

Hymes, D. 1972. 'On Communicative Competence.' In J.B. Pride and J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmonsworth: Penguin, pp. 269-293.

Inglis, M., Gudykunst, W. B. (1982), 'Institutional completeness and communication acculturation: A comparison of Korean immigrants in Chicago and Hartford', *International Journal of Intercultural Relations*, 6, pp. 251–272.

Ismail, B., Morgan, M., Hayes, K. (2006), 'Effect of short study abroad course on student openness to diversity', *Journal of Food Science Education*, 5(1), pp. 15–18. Kim, J. Y. (a cura di) *General Systems Theory and Human Communication*, Rochelle Park, NJ: Hayden, pp. 21–32.

Jackson, J. (2019), *Online Intercultural Education and Study Abroad: Theory into Practice*, London: Routledge.

Jantsch, E. (1980), *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*, New York: Pergamon.

Jenkins, J. (2006), 'Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca', *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 157–181.

Jia, H., Wang, J., Chen, L. (2019), 'Intercultural competence in foreign language education in China: A review of the literature', *Journal of Language and Intercultural Communication*, 19(3), pp. 234–256.

Ju, R., Hamilton, L., McLarnon, M. (2021), 'The medium is the message: WeChat, YouTube, and Facebook usage and acculturation outcomes', *International Journal of Communication*, 15.

Kádár, D. Z., and Mills, S. (2011), *Politeness in East Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kashima, Y., Callan, V. J. (1994), 'The Japanese work group', in Triandis H. C., Dunnette M. D., Hough L. M. (a cura di), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2^a ed., vol. 4), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, pp. 609–646.

Kecskes, I. (2014), *Intercultural Pragmatics*, New York, NY: Oxford University Press.

Kim, Y. Y. (1976), *Communication Patterns of Foreign Immigrants in the Process of Acculturation: A Survey among the Korean Population in Chicago*, Tesi di dottorato, Northwestern University.

Kim, Y. Y. (1980), *Indochinese Refugees in Illinois* (5 voll.) (Research report submitted to the Department of Health, Education and Welfare Region V, Grant P: 95-549), Chicago: Travelers Aid Society.

Kim, Y. Y. (1988), *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*, Clevedon: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. (1990), 'Communication and adaptation of Asian Pacific refugees in the United States', *Journal of Pacific Rim Communication*, 1, pp. 191–207.

Kim, Y. Y. (1991), 'Intercultural communication competence: A systems-theoretic view', in Ting-Toomey S., Korzeny F. (a cura di), *Cross-Cultural Interpersonal Communication*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 259–275.

Kim, Y. Y. (1993), *Synchrony and intercultural communication competence: A theoretical exploration*, paper presentato all'annual meeting della International Communication Association, Washington, DC.

Kim, Y. Y. (1994), 'Interethnic communication: The context and the behavior', in Deetz S. A. (a cura di), *Communication Yearbook 17*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 511–538.

Kim, Y. Y. (1995), 'Identity development: From cultural to intercultural', in Mokros H. B. (a cura di), *Interaction and Identity*, New Brunswick, NJ: Transaction, pp. 347–369.

Kim, Y. Y. (1997a), 'The behavior-context interface in interethnic communication', in Owen J. (a cura di), *Context and Communication Behavior*, Reno, NV: Context, pp. 261–291.

Kim, Y. Y. (1997b), 'Intercultural personhood: An integration of Eastern and Western perspectives', in Samovar L. A., Porter R. E. (a cura di), *Intercultural Communication: A Reader* (8^a ed.), Belmont, CA: Wadsworth, pp. 434–447.

Kim, Y. Y. (2001), *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*, London: Sage.

Kim, Y. Y. (2012), 'Beyond cultural categories: communication, adaptation and transformation', in Jackson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (1^a ed.), London: Routledge, pp. 229–243.

Kim, Y. Y. (2015), 'Finding a 'home' beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world', *International Journal of Intercultural Relations*, 46, pp. 3–12.

Kim, Y. Y. (2017), 'Cross-cultural adaptation', *Oxford Research Encyclopedia of Communication*.

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press.

King, S. (1984, giugno), *Natural Helping Networks among Ethnic Groups in Hawaii: Yearbook II. Help Seeking Behavior Survey*, Washington, DC: National Institute of Mental Health.

Kinging, C. (2009), *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kirschner, G. (1994), 'Equilibrium processes: Creativity and depression', *Mind and Human Interaction*, 5(4), pp. 165–171.

Kırcaburun, K., Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., Koç, G., Bahtiyar, M., & Griffiths, M. Knight, J. (2004), 'Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales.', *Journal of Studies in International Education* 8, n. 1, pp. 5-31.

Kırcaburun, K., Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., Koç, G., Bahtiyar, M., Griffiths, M. (2023), 'Social anxiety and social media addiction among emerging adults: The Mediating role of active use and social media flow', *Frontiers in Psychiatry*, 12, art. 635546.

Knight, J. (2004), 'Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales', *Journal of Studies in International Education*, 8(1), pp. 5–31.

Koestler, A. (1967), *The Ghost in the Machine*, New York: Macmillan.

Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1983), *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics*, Basel: Karger.

Kohler, M. (2015), *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*, Bristol: Multilingual Matters.

Koretz, G. (1998), 'U.S. colleges look overseas', *Business Week*, p. 22.

Kosić, A., Mannetti, L., Sam, D. L. (2006), 'Self-monitoring: A moderating role between acculturation strategies and adaptation of immigrants', *International Journal of Intercultural Relations*, 30, pp. 141–157.

Kramersch, C. (1991), 'Culture in Language Learning: A View from the United States', in De Bot K., Ginsberg R. B., Kramersch C. (a cura di), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 217–240.

Kramersch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (2006a), 'Culture in Language Teaching', in Andersen H. L., Lund K., Risager K. (a cura di), *Culture in Language Learning*, Århus: Aarhus University Press, pp. 11–25.

Kramersch, C. (2006b), 'From Communicative Competence to Symbolic Competence', *The Modern Language Journal*, 90(2), pp. 249–252.

Kramersch, C. (2009), 'Language, culture, and the global citizen', in Lewis R. (a cura di), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, New York: Routledge.

- Kramersch, C. (2013a), 'Culture in Foreign Language Teaching', *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), pp. 57–78.
- Kramersch, C. (2013b), 'Language and culture', in Simpson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, London/New York: Routledge, pp. 305–317.
- Kramersch, C. (2014), 'Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction', *The Modern Language Journal*, 98(1), pp. 296–311.
- Krau, E. (1991), *The Contradictory Immigrant Problem: A Sociopsychological Analysis*, New York: Peter Lang.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. En: *Revista Temas de Educación*, no 7.
- Kroger, J. (1993), 'On the nature of structural transition in the identity formation process', in Kroger J. (a cura di), *Discussions on Ego Identity*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 205–234.
- Kumaravadivelu, B. (2012), *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analysing, Recognising, Doing, and Seeing*, New York: Routledge.
- Lai, C., & Cai, S. (2023). The nature of social media use and ethnic minorities' acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101852.
- Lambert, W. (1979), 'Language as a factor in inter-group relations', in Giles H., St. Clair R. (a cura di), *Language and Social Psychology*, Baltimore: University Park Press, pp. 186–192.
- LaRose, C., Gebart-Eaglemon, J. (1994), *The effects of problem-solving ability and linguistic aspects of acculturation and life satisfaction in two immigrant population*, paper presentato al Fifth International Conference on Language and Social Psychology, Brisbane, Queensland.
- Leavy, P. (2017). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. The Guilford Press.
- Lee, W. (1994), 'Communication about humor as procedural competence in intercultural encounters', in Samovar L. A., Porter R. E. (a cura di), *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont, CA: Wadsworth, pp. 373–382.
- Leeds-Hurwitz, W. (2013), 'The UNESCO Guide to Intercultural Communication', , 37(2), pp. 145–168.
- Leslie, L. (1992), 'The role of informal support networks in the adjustment of Central American immigrant families', *Journal of Community Psychology*, 20, pp. 243–256.

- Leung, C. (2005), 'Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence', *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), pp. 119–144.
- Levine, G., Phipps, A. (2012), 'What Is Language Pedagogy For?', in Levine G., Phipps A., Blyth C. (a cura di), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, Boston, MA: Heinle Cengage Learning, pp. 1–14.
- Lewin, K. (1952). *Group Decision and Social Change*, in G.E. Swanson, T.M. Newcomb, E.L. Hartley (eds.), *Reading in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 459-73.
- Lewis, M. (1948), *Language and Society*, New York: Social Science.
- Lewis, R. (2009) (a cura di), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, New York: Routledge.
- Liddicoat, A. (2011), 'Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective', in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, New York: Routledge, pp. 837–855.
- Liddicoat, A. J., Scarino, A. (2013), *Intercultural Language Teaching and Learning*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. In *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Publications.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Lum, M. (1991), 'Communication and cultural insularity: The Chinese immigrant experience', *Critical Studies in Mass Communication*, 8, pp. 91–101.
- Lysgaard, S. (1955), 'Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States', *International Social Science Bulletin*, 7, pp. 45–50.
- MacDonald, M. N., O'Regan, J. P. (2011), 'A global agenda for intercultural communication research and practice', in Jackson J. (a cura di), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London: Routledge, pp. 553–567.
- Maley, A. (2010), 'The Reality of EIL and the Myth of ELF', in Gagliardi C., Maley A. (a cura di), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Bern: Peter Lang, pp. 25–44.
- Malpass, R., Salancik, G. (1977), 'Linear and branching formats in culture assimilator training', 1, pp. 76–87.

- Mansour, N. (2009), 'Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda', *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), pp. 25–48.
- Marradi, A. (1992). *L'analisi multivariata*, Milano: FrancoAngeli.
- Masterpasqua, F., Perna, P. (1997), *The Psychological Meaning of Chaos: Translating Theory into Practice*, Washington, DC: American Psychological Association.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. California: SAGE Publications.
- McLuhan, M. (1962), *The Gutenberg Galaxy*, New York: New American Library.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York: McGraw-Hill.
- Mechanic, D. (1974), 'Social structure and personal adaptation: Some neglected dimensions', in Coelho G., Hamburg D., Adams J. (a cura di), *Coping and Adaptation*, New York: Basic Books, pp. 32–44.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (4° ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, E. R. (2011), 'Indeterminacy and interview research: Co-constructing ambiguity and clarity in interviews with an adult immigrant learner of English', *Applied Linguistics*, 32(1), pp. 43–59.
- Miller, L. (1991). Verbal listening behavior in conversation between Japanese and Americans. In J. Blommaert & J. Verschueren (Eds.), *The pragmatics of international and intercultural communication*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 111-130.
- Minkov, M., Hofstede, G. (2013), *Cross-Cultural Analysis: The Science and Art of Comparing the World's Modern Societies and Their Cultures*, : Sage.
- Montella, D., & Torresin, C. (2019). 'L'intercultura nei manuali di italiano L2/LS: un percorso di ricerca-azione all'Università e nella Volkshochschule tra Germania e Canada', *Bollettino Itals*, 78.
- Moos, R. (a cura di) (1976), *Human Adaptation: Coping with Life Crises*, Lexington, MA: D. C. Heath.
- Moos, R. (a cura di) (1986), *Coping with Life Crises*, New York: Plenum.
- Moos, R., Tsu, V. (1976), 'Human competence and coping', in Moos R. (a cura di), *Human Adaptation: Coping with Life Crises*, Lexington, MA: D. C. Heath, pp. 3–16.
- Murray, A., Sondhi, R. (1987), 'Socio-political influences on cross-cultural encounters: Notes towards a framework for the analysis of context', in Knapp K., Enninger W.,

Knapp-Potthoff A. (a cura di), *Analyzing Intercultural Communication*, New York: Mouton de Gruyter, pp. 17–33.

Nespor, J. (1987), 'The Role of Beliefs in the Practice of Teaching', *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317–328.

Nori, P. (2025), *Chiudo la porta e urlo*, Milano: Mondadori.

Novak, M. (1973, maggio-giugno), 'The New Ethnicity', *Humanist*, pp. 18–21.

Oberg, K. (1960), 'Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments', *Practical Anthropology*, 7, pp. 177–182.

Oberg, K. (2006), 'Culture Shock: Adjustment to Neo-cultural Environments', *Curare*, 29(2–3), pp. 142–146.

Oddou, G., Mendenhall, M. (1984), 'Person perception in cross-cultural settings', *International Journal of Intercultural Relations*, 8, pp. 77–96.

Paige, R. M. (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth: Intercultural Press.

Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., Jon, J.-E. (2009), 'Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences', *Intercultural Education*, 20(1–2), pp. 29–44.

Paoli, S. (2021), *Le origini del programma Erasmus nella storia della mobilità studentesca europea*, Bologna: Il Mulino.

Parkes, L. P., Schneider, S. K., Bochner, S. (1999), 'Individualism-collectivism and self-concept: Do collectivists construct the self in more contextual or simply more social terms?', *Society of Australian Social Psychologists Abstracts*, 4, p. 6.

Pearce, P. L. (1981), 'Environmental shock: A study of tourists' reactions to two tropical islands', *Journal of Applied Social Psychology*, 11, pp. 268–280.

Postic, J., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : Presses Universitaires de France.

Price, J. (1968), 'The migration and adaptation of American Indians to Los Angeles', *Human Organization*, 27, pp. 168–175.

Qustodio (2020), *Connected More Than Ever. Apps and Digital Natives: The New Normal. Annual Report on Children's Digital Habits*, .:

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. (1936). 'Outline for the study of acculturation', *American Anthropologist*, 38, pp. 149-152.

- Rex, J., Joly, D., Wilpert, C. (1987), *Immigrant Associations in Europe*, Brookfield, VT: Gower.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Risager, K. (2004), 'Cultural Awareness', in Byram M. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, pp. 159–162.
- Risager, K. (2006), *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Rizzo, L., & Salmaso, L. (2009). *L'osservazione*, In E. Felisatti, R. Clerici (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Padova: CLEUP.
- Roosens, E. (1989), *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*, Newbury Park, CA: Sage.
- Ruben, B. D. (1975), 'Intrapersonal, interpersonal, and mass communication processes in individual and multi-person systems', in Ruben B. D., Kim J. Y. (a cura di), *General Systems Theory and Human Communication*, Rochelle Park, NJ: Hayden, pp. 164–190.
- Ruben, B. D. (1983), 'A system-theoretic view', in Gudykunst W. B. (a cura di), *International and Intercultural Communication Annual*, vol. 12: *Intercultural Communication Theory*, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 131–145.
- Ruben, B. D. (1988), *Communication and Human Behavior* (2nd ed.), New York: Macmillan.
- Ruesch, J. (1972), *Disturbed Communication*, New York: W. W. Norton.
- Ruesch, J., Bateson, G. (1968), *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, New York: W. W. Norton.
- Ruidl, R. (1982), 'Idiomatic communication behaviors as indicators of acculturation', *Dissertation Abstracts International*, 43(06), p. 1738A.
- Safdar, S., Lay, C., Struthers, W. (2003), 'The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada', *Applied Psychology: An International Review*, 52, pp. 555–579.
- Sahlins, M. (1964), 'Culture and environment: The study of cultural ecology', in Tax S. (a cura di), *Horizons of Anthropology*, Chicago: Aldine, pp. 132–147.

Sam, D. L. (2006), 'Acculturation: Conceptual background and core components', in Sam D. L., Berry J. W. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, London: Cambridge University Press, pp. 11–26.

Sapir, E. (1937), 'Communication', in Seligman E., Johnson A. (a cura di), *Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 4, New York: Macmillan, pp. 78–80.

Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks (California): Sage.

Savignon, S. J. (2002), 'Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice', in Savignon S. J. (a cura di), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*, New Haven: Yale University Press, pp. 1–27.

Schein, R. (2015). Educating Americans for 'Overseasmanship': The Peace Corps and the Invention of Culture Shock. In *American Quarterly* 67(4), 1109-1136.

Schneider, D.J. (2005) *The Psychology of Stereotyping*. New York: Guilford Press.

Schneider, P. K. (2017). Fifty years of growth in study abroad in Italy. *Educating in Paradise. AACUPI*.

Schütz, A. (1963), 'The stranger: An essay in social psychology', in Stein M. R., Vidich A. J. (a cura di), *Identity and Anxiety: Survival of the Person in Mass Society*, Glencoe, IL: Free Press, pp. 98–109.

Sechrest, L., Fay, T., Zaidi, S. (1982), 'Problems of translation in cross-cultural communication', in Samovar L. A., Porter R. E. (a cura di), *Intercultural Communication: A Reader* (3rd ed.), Belmont, CA: Wadsworth, pp. 223–233.

Seeman, J. (1983), *Personality Integration: Studies and Reflections*, New York: Human Sciences.

Selltiz, C., Christ, J. R., Havel, J., Cook, S. W. (1963), *Attitudes and Social Relations of Foreign Students in the United States*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (97-106).

Sewell, W. H. (1999), 'The concept(s) of culture', in Bonnell V. E., Hunt L. (a cura di), *Beyond the Cultural Turn*, Berkeley, CA: University of California Press, pp. 35–61.

Shah, H. (1991), 'Communication and cross-cultural adaptation patterns among Asian Indians', *International Journal of Intercultural Relations*, 15, pp. 311–321.

Sharifian, F. (2005). The Persian cultural schema of *shekasteh-nafsi*. A study of compliment responses in Persian and Anglo-Australian speakers, *Pragmatics & Cognition* 13:2, pp. 337–361. issn 0929–0907 / e-issn 1569–9943 © John Benjamins Publishing Company.

Shibutani, T., Kwan, K. M. (1965), *Ethnic Stratification: A Comparative Approach*, New York: Macmillan.

Shkoler, O., Rabenu, E. (2020), ‘Defining International Student Mobility and Higher Education’, in Shkoler O., Rabenu E., Hackett P. M. W., Capobianco P. M. (a cura di), *International Student Mobility and Access to Higher Education*, Cham: Palgrave Macmillan, pp. 1–27.

Simmel, G. (1921), ‘The social significance of the ‘stranger’’, in Park R. E., Burgess E. W. (a cura di), *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 322–327.

Simmel, G. (1950), ‘The Stranger’, in Simmel G., *The Sociology of Georg Simmel* (Wolff K. H., a cura e trad.), Glencoe, IL: Free Press. (Original work published 1908).

Simmel, G. (1955), *Conflict and the Web of Group Affiliation* (L. Bendix, trad.), Glencoe, IL: Free Press.

Slavin, M., Kriegman, D. (1992), *The Adaptive Design of the Human Psyche*, New York: Guilford.

Smith, S., Scholnick, N., Crutcher, A., Simeone, M. (1991), ‘Foreigner talk revisited: Limits on accommodation to nonfluent speakers’, in Blommaert J., Verschueren J. (a cura di), *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*, Philadelphia: John Benjamins, pp. 173–185.

Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.

Spinelli, B. (2006), ‘Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale’, in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino: UTET, pp. 166–195.

Spinelli, B., Parizzi, F., (2010) (a cura di), *Profilo della lingua italiana, Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano: La Nuova Italia, Milano, 2010.

Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009), ‘Conceptualising Intercultural Competence’, in Deardorff D. (a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles: Sage, pp. 2–52.

Stenhouse, L. (1985). *A Note on Case Study and Educational Practice*, in R. Burgess (ed.), *Field Methods in the Study of Education*, London: Falmer Press, pp.263-71.

- Stewart, A., Healy, J., Jr. (1985), 'Personality and adaptation to change', in Hogan R., Jones W. (a cura di), *Perspectives in Personality*, vol. 1, Greenwich, CT: JAI, pp. 117–144.
- Sutton, R. C., Rubin, D. L. (2010), Documenting the Academic Impact of Study Abroad: Final Report of the GLOSSARI Project, paper presentato al NAFSA Annual Conference.
- Sweeney, M., & Hua, Z. (2016). Discourse Completion Tasks. In Z. Hua (A c. Di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (1° ed.) pp. 212–221. Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Taft, R. (1977), 'Coping with unfamiliar cultures', in Warren N. (a cura di), *Studies in Cross-Cultural Psychology*, vol. 1, London: Academic Press, pp. 121–153.
- Taylor, S. J., & Lindlof, T. R. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Thayer, L. (1975), 'Knowledge, order, and communication', in Ruben B. D., Kim J. Y. (a cura di), *General Systems Theory and Human Communication*, Rochelle Park, NJ: Hayden, pp. 237–245.
- Thomas, D.C. (1999). Cultural Diversity and Work Group Effectiveness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 242 - 263.
- Ting-Toomey, S. (1984). Qualitative research: An overview. *International and intercultural communication annual*, 8, 169–185.
- Ting-Toomey, S. (1993), 'Communicative resourcefulness: An identity negotiation perspective', in Wiseman R. L., Koester J. (a cura di), *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 72–111.
- Triandis, H. C. (1990), 'Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism', in Brislin R. W. (a cura di), *Applied Cross-Cultural Psychology*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 34–55.
- UNESCO (1996), Learning: The Treasure Within. *The Delors Report*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006), *Guidelines on Intercultural Education*, Paris: UNESCO.
- van Ek, J. A. (1980), 'The 'Threshold Level' in a Unit/Credit System', in Trim J. L. M., Council of Europe (a cura di), *Systems Development in Adult Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Vertovec, S. (2007), 'Super-Diversity and Its Implications', *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024–1054.
- Wallace, M. J. (1998) Action research for language teachers, Cambridge, Cambridge: University Press.

- Ward, C., Kennedy, A. (1994), 'Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions', *International Journal of Intercultural Relations*, 18, pp. 329–343.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock* (1st ed.). Routledge.
- Warschauer, M. (1995), *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*, Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Waterman, A. (1992), 'Identity as an aspect of optimal psychological functioning', in Adams G. R., Gullotta T. P., Montemayor R. (a cura di), *Adolescent Identity Formation*, Newbury Park, CA: Sage, pp. 50–72.
- Watkins, D. et al. (1998), 'Cultural dimensions, gender, and the nature of self-concept: A fourteen-country study', *International Journal of Psychology*, 33, pp. 17–31.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interaction Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York: W. W. Norton.
- Weick, K. E. (1969), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weigel, R., Howes, P. (1985), 'Conceptions of racial prejudice: Symbolic racism reconsidered', *Journal of Social Issues*, 41(3), pp. 117–138.
- Wen, J. (2019) A Study on Creating a Successful Classroom Learning Community via Action Research. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 387-396.
- White, S. (1991), *The Unity of the Self*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Whong, M. (2012), 'A Linguistic Perspective on Communicative Language Teaching', *The Language Learning Journal*, 41(1), pp. 1–14.
- Whorf, B. L. (1952), *Collected Papers on Metalinguistics*, Washington, DC: U.S. Department of State, Foreign Service Institute.
- Wierzbicka, A. (1996). *Understanding Cultures through their Key Words*. Oxford: Oxford University.
- Williams, B. (1971), *Morality: An Introduction to Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, C. (1996), Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni: CAI.
- Wilson, S.G. (2013) The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course. *Teaching of Psychology*, 40, 193-199.
- Wingfield, S. (2000), *Perceptions of Culture Shock of International Students at Tennessee State University*, Tesi di dottorato, Tennessee State University.
- Withol de Wenden, C. (2004), 'Giovani di seconda generazione: il caso francese', in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 107–128.
- Wood, J. T. (2005) *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Belmont: Wadsworth.
- Worchel, S. (1979), 'Cooperation and the reduction of intergroup conflict: Some determining factors', in Austin W. G., Worchel S. (a cura di), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, CA: Brooks/Cole, pp. 262–273.
- Ying, Y., Liese, L. (1991), 'Emotional well-being of Taiwan students in the U.S.: An examination of pre- to post-arrival differential', *International Journal of Intercultural Relations*, 15, pp. 345–366.
- Yoshikawa, M. (1978), 'Some Japanese and American cultural characteristics', in Prosser M. (a cura di), *The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*, Boston: Houghton Mifflin, pp. 220–239.
- Young, R. (1995), 'Conversational styles in language proficiency interviews', *Language Learning*, 45, pp. 3–42.
- Young, T. J. (2016) Questionnaires and Surveys. In Z. Hua (A c. Di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (1° ed.) pp. 165-180. Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Young, T. J., Sachdev, I., Seedhouse, P. (2009), 'Teaching and Learning Culture on English Language Programmes: A Critical Review of the Recent Empirical Literature', *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), pp. 149–169.
- Young, T.J. & Woodin, J.A. (2010). *Applied linguistics in Intercultural Communication: Current in Education*.
- Young, T.J., Sercombe P.G., Sachdev, I., Naeb R. & Schartner, A. (2013). Success factors for international postgraduate students' adjustment: exploring the roles of intercultural competence, language proficiency, social contact and social support. *European Journal of Higher Education*, 3(2), 151–171.

Zajonc, R. (1952), 'Aggressive attitude of the 'stranger' as a function of conformity pressures', *Human Relations*, 5, pp. 205–216.

Zhao, N., Zhou, G. (2021), 'COVID-19 stress and addictive social media use (SMU).

Zhu, H. (2014), *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*, Abingdon: Routledge.

SITOGRAFIA

Agenzia Talents Venture, in merito all'internazionalizzazione degli atenei italiani. Sito web: <https://www.talentsventure.com/wp-content/uploads/2023/11/Discovery-2023-Nota-7-Comunicato-Stampa.pdf>. 30/08/25.

European Association for Study Abroad (EUASA) <https://www.euasa.org> 31-08-25.

Gli italiani e la 'malattia' del ritardo. La voce di MBA: <https://www.mbamutua.org/lavoce/presto-che-e-tardi-gli-italiani-e-la-malattia-del-ritardo/> 30-01-25.

Gli italiani si mangiano tutto. Francesco De Carlo: <https://www.facebook.com/watch/?v=537841312132539> 20-01-25.

IL BAR. Progetto culture: <https://cr.middlebury.edu/italian%20resources/progetto/culture/bar.htm> 20-01-25.

INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. Sezione: IndireInforma > Europa: <https://www.indire.it/2025/07/16/rapporto-erasmus-2024-cresce-la-partecipazione-italiana-negli-ambiti-scuola-universita-ed-educazione-degli-adulti/#:~:text=Nel%202024%2C%20il%20budget%20destinato,Intensive%20Programme%2C%20arrivando%20a%20442.> 2-09-25.

Institute of International Education (IIE). Sezione: Research <https://www.iie.org/research/?pag=1> 31-08-25.

Italiani al ristorante, abitudini e nuovi trend. La casa fuori casa: <https://www.lacasafuoricasa.it/2018/05/22/italiani-al-ristorante/> 10-01-25.

La dimensione culturale del cibo | Fondazione Barilla: <https://www.fondazionebarilla.com/wp-content/uploads/2022/05/La-dimensione-culturale-del-cibo.pdf>. 27-01-25.

La puntualità è un concetto relativo. Il Post: <https://www.ilpost.it/2023/07/05/tempo-monocronico-policronico/> 12-01-25.

La storia del bacio all'italiana (che non è del tutto italiana). Al femminile: <https://www.alfemminile.com/culture/bacio-italia/>. 15-01-25.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e del Merito (MIM). Sezione dedicato allo studio in Italia. Sito web: [miur.mur.gov.it](https://www.miur.gov.it)+2[miur.mur.gov.it](https://www.mur.gov.it)+2Ministero TrasportiMinistero degli Affari Esteri. 30/08/25.

Ogni volta che cucini male. Reperibile su YouTube al link: https://www.youtube.com/results?search_query=ogni+volta+che+cucini+male. 24-01-25.

Quanti baci dare per salutarsi? Guida definitiva ai saluti di tutto il mondo. Babel: <https://it.babel.com/it/magazine/saluti-conversazioni> 15-01-25.

Salutarsi col bacio. Learn Italian from home: <https://learnitalianfromhome.com/2024/01/30/salutarsi-col>. 15-01-25.

Sito web del Progetto MoEBIUS: <https://www.unistrapg.it/it/ricerca/progettazione-e-finanziamenti/progetti-finanziati/movimento-equilibrio-benessere-in-una-universita-sostenibile>.

Studiare in Italia. Sito web: [miur.mur.gov.it](https://www.miur.gov.it). 02/09/25.

The Melody of the Bar | Italy Segreta: https://italysegreta.com/the-melody-of-the-bar/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaYzyBfuTF2KTtb4NtvbSQsHy5qxJVNoS2nxbgoAy1vdNrclinih8euD4Hc_aem_MLfnmwHCoHJUAWeGbwuflg 20-01-25.

Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Area Internazionale. Sito web: <https://www.unistrapg.it/it/area-internazionale>. 04/09/25.

Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche. Sito web: <https://www.unistrapg.it/it/conoscere-l-ateneo/organie-strutture/cvcl-centro-per-la-valutazione-e-le-certificazioni-linguistiche> 04/09/25.

Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: studenti iscritti a corsi di laurea. Sito web:
<https://www.unistrapg.it/it/entra-come/studenti-iscritti-ai-corsi-di-laurea>. 04/09/25.

Università Per Stranieri di Perugia. Sezione: Studenti Marco Polo e Turandot. Sito web:
<https://www.unistrapg.it/it/area-internazionale/erasmus-e-mobilita-in-entrata/studenti-marco-polo-e-turandot> 04/09/25.

University of Delaware. Sezione: History of Study Abroad. Sito web:
<https://www.udel.edu/academics/global/study-abroad/history/> 30-08-25.

US Department of State: <https://studyabroad.state.gov/> 28-08-25.

Vivere insieme in pari dignità: <http://www.coe.int/dialogue>. 20-11-24.

Questionario iniziale

TUT - Indagine sulla competenza i culturale degli apprendenti di italiano L2 (2)

15 nov 2025

COMPETENZA LINGUISTICA INTERCULTURALE

1. Che cos'è per te uno **stereotipo**?

- È un aspetto reale di persone o gruppi sociali.
- È un'opinione preconstituita e generalizzata su persone o gruppi sociali.
- È un'opinione su persone o gruppi basata su un'esperienza diretta.

2. Qual è il tuo rapporto con la **diversità**? Indica un valore da 1 (= per niente) a 7 (= molto).

	1	2	3	4	5	6	7
Sono aperto/a alle diverse interpretazioni di idee e azioni diverse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posso comparare aspetti culturali della mia cultura e di quella ospitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace scoprire aspetti culturali diversi dai miei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accetto e rispetto le culture diverse dalla mia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sei già stato/a in Italia?

Sì

No

4. Se la risposta è "sì", per quanto tempo?

Per pochi giorni;

Per una settimana;

Per due settimane;

Per un mese;

Per più di un mese;

Per un anno.

5. Se la risposta è "sì", per quale motivo?

- Per turismo;
- Per studiare la lingua italiana;
- Per visitare la mia famiglia;
- Per un incontro di lavoro/studio;
- Per studiare all'università;
- Per sport.

6. Hai mai studiato la **lingua italiana** prima?

- Sì
- No

7. Hai mai studiato materie collegate all'italiano (per esempio: letteratura italiana, arte, storia, etc.)?

- Sì
- No

8. Se la risposta è "sì", quale?

9. Perché studi la **lingua italiana**?

- Per interesse personale
- Per la mia formazione professionale
- Per studio
- Per esigenze comunicative
- Per hobby

10. Indica le opzioni che **meglio descrivono la tua competenza linguistica** in italiano.

- Non ho alcuna competenza in italiano;
- Sono capace di parlare attraverso frasi memorizzate;
- Sono capace di comprendere un discorso semplice e lento;
- Sono capace di presentarmi brevemente con informazioni personali (nome, età, nazionalità, hobby);
- Sono capace di chiedere informazioni;
- Sono capace di parlare del mio lavoro o del mio campo di studio;
- Sono perfettamente capace di esprimere la mia opinione;
- Sono capace di esprimere il mio accordo e il mio disaccordo;
- Sono capace di comprendere discorsi complessi;
- Sono capace di comunicare facilmente con parlanti nativi;
- Sono in grado di parlare con sufficiente accuratezza e di partecipare efficacemente a un'ampia varietà di situazioni formali e informali;
- Sono capace di parlare fluentemente in italiano di ogni argomento;
- Ho le conoscenze linguistiche equivalenti a quelle di un madrelingua istruito.

11. Che cosa ti piacerebbe **fare** durante il soggiorno a Perugia? Indica **quanto ti piacerebbe** con un valore da 1 (= per niente) a 7 (=molto).

	1	2	3	4	5	6	7
Mi piacerebbe interagire con le persone della comunità ospitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piacerebbe comunicare in italiano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piacerebbe comportarmi in maniera appropriata.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mi piacerebbe conoscere meglio la storia e la cultura italiana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piacerebbe conoscere meglio gli usi e i costumi di altre culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Quante di queste **capacità** hai? Indica **quanto sei capace** con un valore da 1 (=per niente) a 7 (=molto).

	1	2	3	4	5	6	7
Sono capace di adattarmi a comportamenti sociali diversi dai miei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono flessibile in ogni situazione.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono capace di risolvere conflitti e incomprensioni socioculturali.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace esplorare nuove situazioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riconosco le differenze culturali rispetto alla mia cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Quanto tempo** al giorno parli italiano in media?

- 1 ora al giorno;
- 2 ore al giorno;
- 3 ore al giorno;
- 4 ore al giorno;
- più di 4 ore al giorno;
- Tutto il giorno.

14. Quanto spesso usi l'italiano per:

	Mai	Poco	A volte	Spesso	Sempre
Leggere un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare un film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare una serie TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascoltare la musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere il giornale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere una rivista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Dove parli italiano di solito?

- In università;
- Nel corso di italiano;
- A casa;
- In città;
- In palestra;
- Nel supermercato;
- Nei bar e nei ristoranti.

16. A Perugia, di solito, esci con persone italiane?

- Sì
- No

INFORMAZIONI PERSONALI

19. Da quanto tempo sei in Italia?

- Da 1 settimana;
- Da 2 settimane;
- Da 3 settimane;
- Da 1 mese;
- Da più di un mese;
- Altro

20. Per quanto tempo rimarrai in Italia?

- Per 1 mese;
- Da 2 a 5 mesi;
- Da 6 a 11 mesi;
- Per un anno;
- Per più di un anno.

17. Con chi parli italiano di solito?

- Con l'insegnante;
- Con i compagni di corso;
- Con i miei amici;
- Con la mia famiglia;
- Con i miei coinquilini;
- Con mia moglie/mio marito/ il mio fidanzato/ la mia fidanzata;

18. Fuori dalla classe, hai bisogno dell'italiano per

- Fare la spesa;
- Ordinare un caffè;
- Comprare una pizza;
- Ordinare un piatto al ristorante;
- Fare amicizia;
- Conoscere nuove persone;
- Innamorarmi.

21. Con chi sei a Perugia?

- Da solo;
- Con la mia famiglia;
- Con i miei amici;
- Con il mio/la mia partner;
- Altro

22. Hai già avuto esperienze interculturali al di fuori della tua nazione?

- Sì
- No

23. Se la risposta è sì, dove?

DATI ANAGRAFICI

Rispondi alle seguenti domande, inserendo i tuoi dati personali.

24. Matricola (codice LIN):

25. Sesso:

- Maschile
- Femminile
- Preferisco non specificare

26. Et :

- Minore di 18 anni
- 18-24 anni
- 25-34 anni
- 35-44 anni
- 45-54 anni
- 55-64 anni
- Maggiore di 64 anni

27. Qual è la tua nazionalità?

28. Qual è la tua lingua madre?

29. Quali altre lingue straniere conosci?

30. Vuoi aggiungere altro?

Questionario finale



Indagine sulla competenza interculturale degli apprendenti di italiano L2 - seconda parte

Ciao! 🙋 Sono Caterina.

Durante quest'anno abbiamo condiviso alcune attività insieme nelle lezioni di italiano all'Università per Stranieri di Perugia 🇮🇹. Ora ho bisogno di un ultimo piccolo aiuto per il mio progetto di ricerca 📊: ti chiedo di rispondere a un breve questionario 📝, pensando al tuo periodo in Italia e anche a ciò che hai imparato grazie alle attività svolte insieme. 🕒 Ti porterà via al massimo 10 minuti! Grazie di cuore per il tuo contributo.

Caterina

* Obbligatoria

Che cosa ho imparato?

Domande sullo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale.

Qual è il tuo rapporto con la **diversità**? Indica un valore da 1 (=per niente) a 7 (=molto). *

	1	2	3	4	5	6	7
Sono aperto/a alle diverse interpretazioni di idee e azioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posso comparare aspetti culturali della mia cultura e di quella ospitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace scoprire aspetti culturali diversi dai miei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accetto e rispetto le culture diverse dalla mia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per quanto tempo ancora rimani in Italia? *

- Per pochi giorni;
- Per una settimana;
- Per due settimane;
- Per un mese;
- Per più di un mese;
- Per un anno.

3

Per quale motivo? *

- Per turismo;
- Per studiare la lingua italiana;
- Per visitare la mia famiglia;
- Per un incontro di lavoro/studio;
- Per studiare all'università;
- Per sport;
- Altro

Perché **hai studiato** la lingua italiana? *

- Per interesse personale;
- Per la mia formazione professionale;
- Per studio;
- Per esigenze comunicative;
- Per hobby.

Indica le opzioni che **meglio descrivono la tua competenza linguistica** in italiano ad oggi. *

- Non ho alcuna competenza in italiano;
- Sono capace di parlare attraverso frasi memorizzate;
- Sono capace di comprendere un discorso semplice e lento;
- Sono capace di presentarmi brevemente con informazioni personali (nome, età, nazionalità, hobby);
- Sono capace di chiedere informazioni;
- Sono capace di parlare del mio lavoro o del mio campo di studio;
- Sono perfettamente capace di esprimere la mia opinione;
- Sono capace di esprimere il mio accordo e disaccordo;
- Sono capace di comprendere discorsi complessi;
- Sono capace di comunicare facilmente con parlanti nativi;
- Sono in grado di parlare con sufficiente accuratezza e di partecipare efficacemente a un'ampia varietà di situazioni formali e informali;
- Sono capace di parlare fluentemente in italiano di ogni argomento;
- Ho le conoscenze linguistiche equivalenti a quelle di un madrelingua istruito.

Che cosa **hai fatto** durante questo primo periodo a Perugia? Indica un valore da 1 (=mai) a 7 (=sempre).

*

	1. Mai	2. Quasi mai	3. Raramente	4. Qualche volta	5. Spesso	6. Di solito	7. Sempre
Ho interagito con le persone della comunità ospitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho comunicato in italiano in università.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho comunicato in italiano con la comunità di Perugia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono comportato/a in maniera appropriata.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho conosciuto meglio la storia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

icrosoft/Pages/DesignPageV2.aspx?pre...m9radD9xMpsZHBDwTiudUQTFMSVgzVURBSU98VidWMIJHMki5SEdMNC4u

tenza interculturale degli apprendenti di italiano L2 - seconda parte

e cultura italiana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho imparato gli usi e le tradizioni di altre culture diverse dalla mia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quali **capacità** hai acquisito durante questo primo periodo a Perugia? Indica **quanto sei capace adesso** con un valore da 1 (= per niente) a 7 (=molto). *

	1	2	3	4	5	6	7
Sono capace di adattarmi a comportamenti sociali diversi dai miei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono flessibile in ogni situazione.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono capace di risolvere conflitti e incomprensioni socioculturali.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi piace esplorare nuove situazioni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riconosco le differenze culturali rispetto alla mia cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8

Che cosa hai **imparato** dalle attività che abbiamo fatto insieme in classe? Scegli le opzioni e mettile in ordine di importanza per te, dalla più alla meno importante. *



Sono più consapevole della mia cultura e delle altre culture.

Sono più consapevole della cultura italiana.

Ho imparato nuovi aspetti del modo di vivere dei compagni di classe e degli italiani.

Ho imparato a interpretare le culture diverse dalla mia.

Riesco a scoprire nuovi aspetti delle culture parlando con le persone.

Ho imparato a sospendere il mio giudizio sugli altri e non credere agli stereotipi.

Posso fare una comparazione tra la mia cultura e le altre culture.

Sono aperto verso gli altri.

Ho migliorato le mie competenze nella lingua italiana.

9

Per te, quanto è stata accogliente la città di Perugia? Indica un valore a 1(=per niente) a 10 (=molto) *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Per niente

Molto

10

Per te, quanto è stata accogliente l'Università per Stranieri di Perugia? Indica un valore a 1(=per niente) a 10 (=molto) *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Per niente

Molto

Usa la lingua italiana per...

11

Quanto tempo al giorno parli italiano, in media? *

- 1 ora al giorno;
- 2 ore al giorno;
- 3 ore al giorno;
- 4 ore al giorno;
- più di 4 ore al giorno;
- Tutto il giorno.

Quanto spesso **usi l'italiano per:** *

	Mai	Poco	A volte	Spesso	Sempre
Leggere un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere un manuale universitario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare un film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare una serie TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascoltare la musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere il giornale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

icrosoft/Pages/DesignPageV2.aspx?pre...m9radD9xMpsZHBDwTiudUQTFMSVgzVURBSU9BVidWMIJHMki5SEdMNC4u

enza interculturale degli apprendenti di italiano L2 - seconda parte

Leggere una rivista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Con chi parli italiano di solito? *

- Con l'insegnante;
- Con i compagni di corso;
- Con i miei amici;
- Con la mia famiglia;
- Con i miei coinquilini;
- Con mia moglie/mio marito/ il mio fidanzato/ la mia fidanzata.

Dove parli italiano di solito? *

- In università;
- Nel corso di italiano;
- A casa;
- In città;
- In palestra;
- Nel supermercato;
- Nei bar e nei ristoranti.

14

A Perugia, di solito, **esci o uscivi** con persone italiane? *

- Sì
- No
-

Fuori dall'università, hai bisogno dell'italiano per: *

- Fare la spesa;
- Ordinare un caffè;
- Comprare una pizza;
- Ordinare un piatto al ristorante;
- Fare amicizia;
- Conoscere nuove persone;
- Innamorarmi.

Usa la tua lingua madre per...

17

Di solito, **con chi parli** la tua lingua madre? *

- Con l'insegnante;
- Con i compagni di corso;
- Con i miei amici;
- Con la mia famiglia;
- Con i miei coinquilini;
- Con mia moglie/mio marito/il mio fidanzato/ la mia fidanzata;
- Con i miei connazionali che vivono a Perugia.

Quanto spesso **usi la tua lingua madre per:** *

	Mai	Poco	A volte	Spesso	Sempre
Leggere un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informarmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare un film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardare una serie TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ascoltare la musica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere il giornale e le notizie di cronaca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggere una rivista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Usi i social network (ad esempio *Instagram, Tik Tok, Snapchat, Whatsapp, WeChat, etc.*)? *

- Sì
- No

20

Per te, **in che modo** sono utili i *social network*? Scegli le opzioni e mettile in ordine di importanza, dalla più alla meno importante. *

Rimanere in contatto con i miei amici lontani.
Essere in contatto con la mia famiglia.
Essere in contatto con la mia patria e rimanere aggiornato/a sui fatti di cronaca.
Entrare a far parte della comunità ospitante.
Scoprire eventi e attività della città ospitante.
Fare nuove amicizie.
Cercare lavoro.
Cercare una stanza o un appartamento da affittare.

Informazioni personali

21

Per quanto tempo rimarrai ancora in Italia? *

- Per 1 mese;
- Da 2 a 5 mesi;
- Da 6 a 11 mesi;
- Per un anno;
- Per più di un anno.

Genere: *

- Maschile
- Femminile
- Preferisco non specificare

Età: *

- Minore di 18 anni
- 18-24 anni
- 25-34 anni
- 35-44 anni
- 45-54 anni
- 55-64 anni
- maggiore di 64 anni

Qual è la tua nazionalità? *

26

Qual è la tua lingua madre? *

27

Quali altre lingue straniere conosci? *

28

Vuoi aggiungere altro? *

Testo intervista

Il mio campo di ricerca è la didattica delle lingue e, in particolare, l'interculturalità. Sai che cos'è? Per il mio progetto ho bisogno di voi student3 di italiano della Stranieri. Ti va di aiutarmi?

Come ti comporti quando ti trovi in una situazione sociale diversa dalla tua cultura? Racconta un episodio interessante che hai avuto a livello interculturale.


Perché hai scelto di raccontare questo episodio?

1. Sei a una cena multiculturale con i tuoi colleghi/compagni della classe di italiano. Vorresti dell'acqua ma la bottiglia è troppo lontana da te. Che cosa dici per chiederla?

2. Ti trovi al bar con amici internazionali, tra cui un ragazzo italiano. Quest'ultimo decide di offrire da bere a tutti (offrire un giro). Che cosa dici? Che cosa fai?
3. Sei stato/a invitato/a per cena a casa di un amico. Quando tu arrivi, le altre persone invitate sono già arrivate e stanno parlando di un episodio di cronaca riguardo la città di Perugia. Tu vorresti inserirti nella conversazione. Che cosa dici? Che cosa fai?
4. Sei a cena a casa di un amico. Si è fatto tardi e tu devi andare via. Le altre persone, però, sono coinvolte in una conversazione animata. Che cosa fai (per salutare)?
5. Ti piace un ragazzo o una ragazza che vedi al bar dell'università. Che cosa fai e cosa dici per approcciare?
6. Sei a casa di un tuo collega del corso di italiano. Ha piovuto e hai le scarpe e i piedi bagnati. Ti piacerebbe toglierti le scarpe. Glielo chiedi? Se sì, in che modo?
7. Sei a casa tua nella tua stanza e vorresti dormire ma nella stanza accanto stanno facendo molta confusione (parlano ad alta voce e hanno la musica alta). Che cosa fai? Cosa dici?
8. 'GIFTS' [favori, complimenti, saluti, cortesia. (Beattie, 1962)] – come reagisci in ambito interculturale?
 - Un tuo amico/a ti dice che oggi sei bellissimo, stai veramente bene. Come rispondi?
 - Un tuo amico/a ti fa i complimenti per la tua esposizione in italiano. Come rispondi?
 - Un tuo amico ti chiede di accompagnarlo a una festa ma tu vuoi dirgli di no perché devi studiare e perché non conosci nessuno. Come rispondi?
9. CHIEDERE SCUSA – domanda con scala Likert con valori: sì/ no/ non so / do spiegazioni
 - Sei a casa a Perugia e, mentre lavi i piatti, uno ti scivola e si rompe: era un piatto del tuo coinquilino italiano. Che fai? Chiedi scusa?
 - Sei a tavola con i tuoi amici internazionali e fai un rutto. Che fai? Chiedi scusa?
 - Fai confusione in casa con i tuoi amici e i tuoi coinquilini sono nelle loro stanze. Che fai? Chiedi scusa?
10. RICEVERE DELLE SCUSE – domanda con scala Likert con valori: sì/no/non so/ vorrei delle spiegazioni
 - Un tuo amico fa cadere il tuo pc/telefono. Che fai? Pretendi delle scuse?

- Un tuo amico rovina il quaderno o il libro che gli hai prestato. Che fai? Pretendi delle scuse?
 - Sei a tavola con i tuoi amici internazionali e qualcuno fa un rutto. Che fai? Pretendi delle scuse?
 - Un tuo amico ti interrompe mentre stai parlando. Che fai? Pretendi delle scuse?
11. Ti accorgi che un tuo amico ha qualcosa tra i denti. Che fai?
12. Ti accorgi che un tuo amico puzza di sudore. Che fai?
13. Ti accorgi che un tuo amico ha il naso sporco. Che fai?

Grazie!



L'incontro

Titolo
 Dai all'incontro un titolo che lo riassume

.....

Descrizione
 Che cosa è successo quando hai incontrato questa persona/queste persone?

.....

Tempo
 Quando è successo?

.....

Luogo
 Dove è successo? Che cosa stavi facendo lì?

.....

Si trattava di ... (barrare una o più voci)

- studio
- tempo libero
- vacanza
- lavoro
- scuola
- altro

.....

Nome

.....


Data

.....

Incontro, titolo e numero

.....

Autobiografia degli Incontri Interculturali



© Consiglio d'Europa - Dipartimento delle Politiche Linguistiche Autobiografia degli Incontri Interculturali 6/20

L'incontro

Importanza

Perché hai scelto questa esperienza?

Perché ... (barrare una o più voci)

- Mi ha fatto riflettere su qualcosa su cui non avevo mai riflettuto prima
- È stata la mia prima esperienza di questo genere
- È stata la mia più recente esperienza di quel genere

- Mi ha sorpreso
- Mi ha deluso
- Mi è piaciuta
- Mi ha fatto arrabbiare
- Mi ha cambiato

Puoi aggiungere altre reazioni usando le tue parole e spiegare che cosa pensi abbia provocato la tua reazione

C'è altro?

Nome

Data

Incontro, titolo e numero

I tuoi sentimenti

Descrivi come ti sei sentito in quel momento, completando le seguenti frasi

I miei sentimenti o le mie emozioni in quel momento erano ...

.....
.....
.....

I miei pensieri in quel momento erano ...

.....
.....
.....
.....

Quello che ho fatto in quel momento è stato ...
(per esempio, hai fatto finta di non notare che c'era qualcosa di strano? Hai cambiato l'argomento della conversazione che era diventata imbarazzante? Hai fatto domande su quello che ti sembrava strano?)...

.....
.....
.....
.....

Nome
Incontro titolo e/o numero
Data

C'è altro?

.....
.....
.....

Uguale e diverso

Pensando alle somiglianze e alle differenze tra quello che tu hai pensato o sentito e quello che gli altri hanno pensato o sentito...

eri consapevole in quel momento di qualche somiglianza e, se sì, quali?

.....

.....

.....

.....

eri consapevole in quel momento di qualche differenza e, se sì, quali?

.....

.....

.....

.....

Ripensando alla situazione ...

sei consapevole adesso di altre somiglianze e, se sì, quali?

.....

.....

.....

.....

Nome

Data

Incontro, titolo e/o numero

Autobiografia degli Incontri Interculturali

Attività 2 - Come percepiamo il tempo?

Interculturalmente

Come percepiamo il tempo?

La concezione del tempo nelle diverse culture.

Essere in ritardo è sempre un problema?

Lo scorrere del tempo è misurato da un orologio ed è una condizione necessaria per svolgere le nostre attività quotidiane: prendere un aereo, presentarsi in orario a un appuntamento di lavoro, andare a lezione di italiano.

Ore, minuti e secondi non sono però l'unico modo per misurare il tempo! Avverbi come "presto" o "tardi", a seconda della cultura e del contesto, possono avere significati diversi. Questi dipendono anche dai processi di apprendimento, interazione e socializzazione di un gruppo sociale.

Edward Hall ha diviso le culture in due gruppi, in base al modo di percepire il tempo:



Culture monocroniche

Nelle culture occidentali monocratiche esistono espressioni come:
sprecare
trovare
finire
risparmiare

il tempo

- il tempo è lineare;
- le persone fanno una cosa alla volta o più cose insieme ma in sequenza;
- il ritardo o le interruzioni sono poco tollerate.

Culture policroniche

- il tempo è un'esperienza continua e flessibile;
- le persone fanno più cose nello stesso momento;
- le persone fanno attenzione a molti aspetti della vita, lavoro e relazioni sociali.

Ad esempio, negli Stati Uniti, il tempo è molto prezioso. Le persone sono sempre puntuali e non amano i ritardi. Per loro, il tempo è come il denaro: non deve essere sprecato! Se qualcuno arriva in ritardo a un appuntamento di lavoro, può avere problemi. La puntualità è importante per la produttività e il business. Per gli americani, i ritardatari sono anche persone "multi-tasking", cioè fanno più azioni nello stesso momento e di conseguenza sono stressate e perdono la concentrazione.

Invece, in culture policroniche come quelle dell'America Latina e Asia, il tempo è più flessibile e non è mai "sprecato". Le persone danno più importanza alle relazioni e alla compagnia. I piani possono cambiare e il ritardo è più tollerato. Ogni cultura ha il suo modo di vedere il tempo. Capire queste differenze aiuta a comunicare meglio con le persone di altri paesi.

Testo adattato dagli articoli:
La puntualità è un concetto relativo (Il Post: <https://www.ilpost.it/2023/07/05/tempo-monocronico-policronico/>)
Gli italiani e la "malattia" del ritardo (La voce di MBA: <https://www.mbamutua.org/lavoce/presto-che-e-tardi-gli-italiani-e-la-malattia-del-ritardo/>)

glossario

puntuale: che arriva all'orario giusto

sprecare: consumare qualcosa senza avere risultati

flessibile: che può cambiare facilmente

Leggi il testo e completa le frasi.

1. Le ore, i minuti e i secondi ___ _____ l'unico modo per misurare il tempo.
2. Nelle culture _____ il tempo è lineare.
3. Negli Stati Uniti la puntualità è importante per _____ e _____.
4. Nelle culture policroniche il tempo è considerato _____.

Inserisci nella tabella i verbi legati alle espressioni per parlare del tempo.

Sprecare / trovare / finire / risparmiare

espressioni positive	espressioni negative

il tempo.

Riflettiamo insieme

- Come si conta il tempo nella tua cultura?
- È una cultura monocronica o policronica?
- Secondo te che tipo di cultura è la cultura italiana?



Fissare un appuntamento in Italia

Quando volete dare un appuntamento a un amico italiano, dovete prestare attenzione a quello che vi dice. Vediamo alcune espressioni che usiamo nella lingua italiana per dare un appuntamento.

Ci vediamo **alle**... → Usiamo "ci vediamo *alle* 10:00" per dare un orario preciso.

Ci vediamo **per le**... → Usiamo "ci vediamo *per le* 10:00" per indicare un orario impreciso. Questa espressione non è una garanzia di puntualità e può significare che il vostro amico può arrivare all'appuntamento alle 10:00 ma anche alle 10:15 o alle 10:30...

Attenzione!

La preposizione

A + LE = ALLE

La preposizione

PER + LE → rimane

separata dall'articolo

Cosa facciamo invece quando all'orario dell'appuntamento non c'è nessuno? Possiamo chiedere al nostro amico dove si trova e di quanto tempo ha bisogno per arrivare. Anche in questo caso le risposte che potete sentire sono varie:

Sto arrivando! → Usiamo "Sto *arrivando!*" per indicare un tempo di arrivo molto impreciso. Il vostro amico può arrivare tra 5 minuti o anche più!

Arrivo **entro**... → Usiamo "*arrivo entro le* 10:15" per indicare un periodo di tempo **entro** cui arrivare. Questo significa che il vostro amico arriverà al massimo alle 10:15, probabilmente prima ma non dopo.



Riflettiamo insieme

Per te, a che ora è giusto arrivare:

a una cena che inizia alle 20:00?

a un appuntamento di lavoro fissato per le 10:00 del mattino?

a una lezione privata di lingua italiana delle 15:00?

e per i vostri genitori e i vostri amici?

Attività 3 – Perché in Italia si baciano tutti? Analisi della prossemica legata alla cultura: salutarsi

Interculturalmente

Perché in Italia si baciano tutti? Analisi della prossemica legata alla cultura: salutarsi.



Quanti baci dare per salutarsi e come rompere il ghiaccio a seconda del Paese in cui ci si trova?

In ogni Paese, le persone si salutano in modo diverso. A volte si danno la mano, altre volte un bacio sulla guancia.

Il saluto con il bacio sulla guancia è un gesto comune nel mondo occidentale, simbolo di rispetto e amicizia che però dipende dal contesto culturale in cui ci troviamo. Ma quanti baci si danno? Dipende dalla cultura!

In **Italia** di solito si danno due baci prima sulla guancia sinistra, poi sulla destra in situazioni non professionali e con le persone che conosciamo. È meglio evitare di baciare persone appena conosciute, soprattutto in situazioni formali. In questi casi, si stringe la mano.

Anche in **Spagna, Grecia e Francia** molti altri paesi europei si scambiano due baci; nei **Paesi Bassi** si danno tre baci a guance alternate, così come in **Belgio, in Svizzera e in Polonia**. In altri paesi come la **Colombia** o l'**Argentina** è comune dare un solo bacio. Le labbra non dovrebbero mai toccare la guancia dell'altro e non è necessario conoscere bene una persona o essere in intimità: si usa salutare con un bacio anche in situazioni formali.

In **Germania**, invece, il contatto fisico non è ben visto. I giovani di solito si salutano con un abbraccio, oppure con una stretta di mano e a volte si scambiano anche un semplice cenno del capo e un "Hallo". Anche in **Giappone** non c'è contatto fisico e preferiscono usare un inchino veloce e silenzioso per salutarsi, oppure una stretta di mano con lo sguardo abbassato.



Gli **americani** si salutano con un caloroso abbraccio, oppure con un'amichevole stretta di mano. Un modo più informale di salutarsi è darsi il cinque, il famoso "high-five", seguito da domande come "What's up?".

Quando viaggiamo o ci trasferiamo in un altro Paese, è importante conoscere queste differenze per evitare momenti di imbarazzo. Ogni cultura ha il suo modo di salutare... Paese che vai, saluto che trovi!

Testo adattato dagli articoli:

Quanti baci dare per salutarsi? Guida definitiva ai saluti di tutto il mondo (<https://it.babel.com/it/magazine/saluti-conversazioni/>)

Salutarsi col bacio (

La storia del bacio all'italiana (che non è del tutto italiana) (<https://www.silforminile.com/culture/bacio-italia/>)

Leggi il testo e decidi se le affermazioni sono vere (V) o false (F), come nell'esempio.

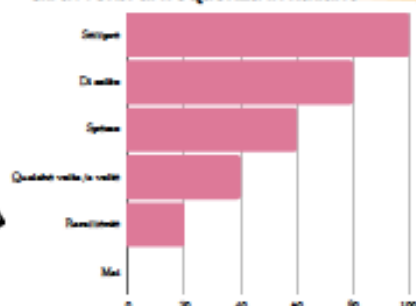
	VERO	FALSO
In ogni nazione le persone si salutano in diversi modi.	X	
Quando andiamo in un altro Paese e non conosciamo la lingua, i gesti sono importanti per capire.		
In Italia possiamo salutare con il bacio in situazioni formali.		
In Germania di solito si saluta con una stretta di mano.		
I giapponesi per salutarsi si abbracciano		

Riflettiamo insieme

- Conoscevi questi modi di salutare internazionali?
- Come vi salutate nel tuo Paese e nella tua cultura?
- Ti sei mai trovato in una situazione in cui ti hanno salutato in maniera diversa rispetto alla tua cultura? Come ti sei sentito?



Gli avverbi di frequenza in italiano



Adesso tocca a te!

Immagina di trovarti in una di queste situazioni. Quale tipo di saluto usi? In coppia, provate a scrivere e rappresentare un breve dialogo con i saluti più appropriati secondo voi.

Attività 4 – Italia e italiani. Aspettative VS realtà

Università per Stranieri di Perugia

Italia e italiani: aspettative VS realtà

Caterina Calicchio

ottobre 2024

L'Italia

L'Italia

Nella televisione e nelle reti sociali della vostra nazione, avete mai visto una pubblicità di un **prodotto italiano**?

L'Italia

Che cos'è secondo voi il **Made in Italy**?

L'Italia

A coppie, pensate a qualche marchio del Made in Italy e inseritelo in corrispondenza di una delle fette della "pizza".

L'Italia

Leggete i seguenti testi

I miti sono cucina e moda, ma il sogno è una Ferrari

... e per gli italiani

Tricolore è bello

Che cosa pensano gli italiani del made in Italy? Ecco che cosa hanno risposto alle domande "Che cosa è made in Italy?" le 4400 persone intervistate.

Un prodotto fabbricato esclusivamente in Italia	41,9%
Un modo di vivere e di pensare	30%
Un modo per esprimere il buon gusto italiano	15,4%
Un modo per indicare la qualità dei prodotti	10%
Un'etichetta che dà sicurezza	4,7%
Un'intesa per garantire un certo qualità	1,2%
Altri / Non so	9,5%

L'Italia

5 prodotti **Made in...**

Scrivete 5 marchi e/o prodotti del tuo Paese

1 Vai a www.clap.com

2 Inviare il codice dell'evento nel banner superiore

Codice evento SSTZLC

e gli italiani

Gli italiani visti da fuori

Guardate le immagini: che immagine offrono dell'Italia e degli italiani?

Le immagini rappresentano alcuni stereotipi sugli italiani. Ti sembrano efficaci per rappresentare l'Italia e gli italiani? Esistono stereotipi sugli italiani nel tuo Paese??

e gli italiani Aspettative VS

Facciamo un gioco!

Provate a rispondere alle seguenti domande sugli italiani

di Secondo in quali sono le principali qualità degli italiani? Ordina le prime 3 in ordine di importanza!

onestà	intelligenza	serietà
abilità	spontaneità	calore umano
generosità	fantasia	capacità di arraggiare
solidarietà		

di E quali sono i principali difetti? Ordina i primi 3 in ordine di importanza!

superficialità	pigritia	opportunismo
arroganza	individualismo	corruzione
egoismo	egoismo	poche difetti

e gli italiani Realità

Adesso leggete le risposte degli italiani

di Quali sono le principali qualità degli italiani?

capacità di arraggiare	15,0
generosità	14,0
onestà	13,0
solidarietà	13,0
intelligenza	10,0
serietà	9,0
calore umano	8,0
fantasia	5,0
abilità	4,5
serietà	3,5
non so bene rispondere	1,0

di E i principali difetti?

egoismo	15,0	superficialità	8,0
superficialità	14,0	individualismo	5,0
opportunismo	13,0	poche difetti	4,5
arroganza	13,0	arroganza	3,5
individualismo	10,0	non so bene rispondere	1,0
corruzione	9,0		

Riflettiamo insieme

- Cosa pensate delle risposte degli italiani?
- Secondo voi quali sono le principali qualità dei vostri connazionali?
- E quali sono i principali difetti?

Attività 5 – I luoghi della socialità. Il cibo come protagonista

InterculturalMente

I luoghi della socialità

Il cibo come protagonista



Guardiamo il video!

Mangiare insieme non è solo un bisogno, ma anche un momento di incontro e di condivisione. In Italia, il cibo è un elemento importante della vita sociale. Condividere un pasto aiuta le persone a creare legami e sentirsi parte di una comunità.

Ogni cultura ha regole diverse su come e dove si mangia insieme, chiamate "rituali". In Italia, ci sono luoghi tipici dove le persone si ritrovano per stare insieme e condividere il piacere della tavola: sono diventati dei simboli per gli italiani e non solo. Vediamo quali sono!

1. Il bar

Il bar divide la vita delle persone 24 ore su 24: è il luogo dove molti italiani fanno colazione, prendono il caffè a metà mattina, a volte mangiano un panino durante l'intervallo per il pranzo e dopo pranzo prendono un caffè. Prima di cena, è tradizione fare l'aperitivo con amici o colleghi. Nei piccoli paesi, il bar è anche un luogo di socializzazione: si gioca a carte, si legge il giornale, si fanno quattro chiacchiere e si parla di affari. Durante gli eventi sportivi, il bar diventa un punto di ritrovo per tifare insieme la propria squadra.



2. La pizzeria

L'82% degli italiani dice che la pizza è il suo piatto preferito. La pizzeria è il locale pubblico più frequentato: spesso le persone lo frequentano nel fine settimana per trascorrere una serata con gli amici e spendere poco. Infatti, in origine la pizza era il cibo dei poveri. Nel 1700 la pizza si vendeva per strada. A Napoli, la pizza si vendeva "da oggi a otto", cioè il cliente comprava la pizza ma, siccome era povero, la pagava solo otto giorni dopo.

3. Il ristorante

Andare al ristorante per gli italiani non significa solo mangiare. È un'occasione per stare insieme, chiacchierare e rilassarsi. In media, gli italiani mangiano fuori circa sei volte al mese. Il 91% afferma che continuerà a farlo soprattutto per stare in compagnia.

Gli italiani amano la loro cucina, famosa in tutto il mondo, ma oggi sono anche curiosi di scoprire nuovi sapori. Oltre alla pasta e alla pizza, gli italiani apprezzano specialità internazionali come i nuggets americani, il kebab (o shawarma), il sushi giapponese, i noodles, il cous cous marocchino e i ravioli cinesi Jiaozi. Nelle città italiane ci sono molti ristoranti di diverse tradizioni culinarie per soddisfare tutti i gusti!



Tettoo adattato dagli articoli:
Gli italiani si mangiano tutto. Francesco De Carlo <https://www.facebook.com/watch/?v=53784332132439>
The Melody of the Bar | Italy Segrete <https://itasegreta.com/the-melody-of-the-bar/>
<https://itasegreta.com/2018/05/22/la-dimensione-culturale-del-cibo/>
IL BAR <https://www.middlebury.edu/italian/50/essence/compito/cultura/bar.htm>
Italiani al ristorante, abitudini e nuovi trend <https://www.lacasa.it/cultura/2018/05/22/italiani-al-ristorante/>
La dimensione culturale del cibo | Fondazione Beffa <https://www.fondazionebeffa.com/esp-content/urlo/2022/05/la-dimensione-culturale-del-cibo.pdf>

(come Italia. Aspetti di civiltà italiana – G. Chionessi e P. Belli (2014)

Collegati a Wooclap e gioca insieme agli altri compagni!



Riflettiamo insieme

- Conosci questi luoghi? Ci sei mai stato/a a Perugia?
- Quali sono i rituali a tavola nella tua cultura?
- Ti sei mai ritrovato in una cena interculturale?


Vai di nuovo su Wooclap. C'è un altro esercizio da fare!

Diario dello studente – attività n.2

DIARIO DELLO STUDENTE
Scheda dell'attività

Studente: _____
Codice LIN: _____

Tutte le culture hanno alcuni aspetti evidenti e altri aspetti non evidenti. Completa l'iceberg della cultura italiana con gli aspetti che secondo te sono evidenti nella parte superiore e con quelli non evidenti nella parte subacquea.



- Che cosa penso di una persona che arriva in ritardo?
(What do I think about someone who comes late?)

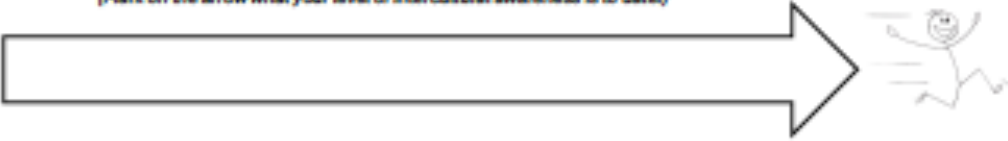
- Che cosa ho imparato sul concetto di tempo nella cultura italiana?
(What have I learned about time in Italian culture?)

- Che cosa ho imparato sul concetto di tempo nelle altre culture della classe? E nella tua?
(What did I learn about time in other cultures of the class? And yours?)

- Quali valori del tempo della cultura italiana sono simili o diversi dai miei?
(What are time values of Italian culture that are similar or different from mine?)

- Come userò quello che ho imparato durante il mio soggiorno a Perugia? Fai un esempio.
(How will I use what I have learned during my stay in Perugia? Give me an example.)

- Segna sulle frecce qual è il tuo livello di consapevolezza interculturale fino a oggi!
(Mark on the arrow what your level of intercultural awareness is to date!)



Prototipo di 'diario dello studente'. Scheda vuota.

DIARIO DELLO STUDENTE Scheda dell'attività

Studente: _____
Codice LIN: _____

- Che cosa ho imparato sui saluti della cultura italiana?
(What have I learned about greetings of Italian culture?)

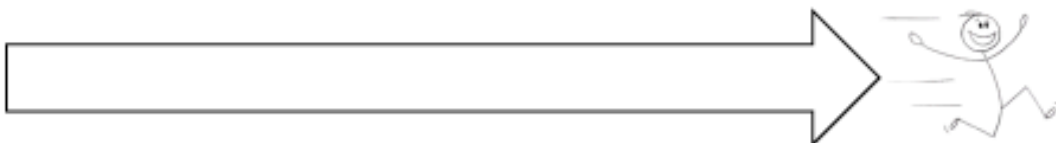
- Che cosa ho imparato sui saluti delle altre culture della classe? E della tua?
(What did I learn about greetings of the other cultures of the class?)

- Come mi fa sentire il saluto degli italiani? Mi sento in imbarazzo o mi sento a mio agio?
(How does the Italians' greeting make me feel? Do I feel embarrassed or comfortable?)

- Quali modi di salutare della cultura italiana sono simili o diversi dai miei?
(What ways of greetings of Italian culture are similar or different from mine?)

- Come userò quello che ho imparato durante il mio soggiorno a Perugia? Fai un esempio.
(How will I use what I have learned during my stay in Perugia? Give me an example.)

- Segna sulla freccia qual è il tuo livello di consapevolezza interculturale fino a oggi!
(Mark on the arrow what your level of intercultural awareness is to date!)



Griglia di osservazione per i docenti

Bollettino Itals
Anno 17, numero 78
Aprile 2019

Supplemento riv. ELLE
ISSN: 2280-6792

Scheda di osservazione del docente

Rispondi ad ogni domanda con un punteggio da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "sì, sono d'accordo" e 5 a "no, non sono per niente d'accordo"

❖ PARTE 1 – Tema interculturale in classe

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Il tema proposto è interessante dal punto di vista interculturale						
2) Il tema proposto è per me nuovo e non l'ho mai trattato durante le mie lezioni						
3) (Solo se hai risposto alle domanda 2) Vorrei trattare questo tema nelle mie lezioni						

❖ Parte 2 – proposta dell'attività a tema interculturale in classe

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Il libro propone il tema in modo efficiente e stimolante						
2) L'insegnante segue con fedeltà l'attività proposta dal libro						
3) L'insegnante cambia nettamente l'attività proposta dal libro.						
4) Gli esercizi e le attività sono originali e permettono l'acquisizione degli aspetti interculturali nuovi per gli studenti						

Parte 3 – La reazione degli studenti

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Gli studenti non avevano mai trattato il tema in precedenza						
2) Gli studenti si dimostrano interessati e motivati a lezione						
3) Le attività proposte portano alla nascita di un confronto tra la propria cultura e quella italiana						
4) Le attività permettono agli studenti di analizzare a fondo l'aspetto interculturale						

❖ Qui sotto puoi lasciare altri due commenti personali riguardo alla lezione a cui hai assistito

Cosa mi è piaciuto di più ☺

Cosa mi è piaciuto di meno ☹

Fig. 3: "Scheda di osservazione del docente".