

LA CULTURA NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA: UN'ANALISI DIACRONICA

*Marta Kaliska*¹

1. INTRODUZIONE

Il legame tra lingua e cultura pare indiscutibile. Imparare una lingua, infatti, significa imparare anche la cultura ad essa sottesa e integrata. In ottica diacronica il concetto di cultura è stato determinato, in primo luogo, dalla natura dei fenomeni socioculturali di una data epoca, in secondo luogo, dall'evoluzione della teoria scientifica nel campo della linguistica, dell'antropologia, della pedagogia, della sociologia, ecc. L'aspetto sul quale si concentrerà il presente intervento è proprio lo sviluppo diacronico della nozione di cultura nell'ambito della didattica delle lingue straniere o seconde.

L'obiettivo principale è quello di analizzare i momenti di svolta nell'insegnamento della cultura, prescindendo dai contesti del processo di insegnamento/apprendimento relativi alla lingua straniera o seconda, fermo restando che esistono delle differenze legate alle specificità di tali contesti². Pertanto, al fine di evitare ambiguità nomenclatorie, si è scelto di optare per termini più generali quali la didattica delle lingue o l'educazione linguistica. Nella stessa maniera si parlerà, insomma, della didattica della cultura o dell'educazione culturale, sempre in riferimento all'insegnamento dei fenomeni culturali nel campo della didattica delle lingue. Una particolare attenzione sarà dedicata ai principali modelli teorici secondo cui viene organizzata l'educazione culturale, al loro sviluppo diacronico, nonché all'evoluzione della stessa nozione di cultura.

La rassegna che si presenta porrà in rilievo tre approcci didattici che manifestano maggiori differenze teoriche e segnano svolte importanti nel modo di trasmettere i contenuti culturali (Kramersch, 2013; Risager, 2007; Weninger e Kiss, 2014). Il primo viene costruito intorno alla definizione di cultura nazionale ideata ancora nell'800; il secondo paradigma si è formato nel campo della ricerca dedicata alla comunicazione interculturale, mentre il terzo è risultato dai notevoli cambiamenti socioculturali che hanno portato alla nascita dei fenomeni transnazionali. In seguito, verranno brevemente delineate alcune qualità di tali approcci rispetto al variabile concetto di cultura.

2. IL CONCETTO DI CULTURA

‘Cultura’ è un concetto complesso e multidimensionale. La sua definizione dipende in genere dalla prospettiva della disciplina che la studia. Varie proposte esplicative sono state avanzate da parte di antropologi, etnografi, sociologi, ma anche da psicologi e linguisti, i

¹ Università Niccolò Copernico di Torun.

² Nel caso di una lingua straniera la lingua viene studiata al di fuori dell'area dove tale lingua costituisce un principale mezzo di comunicazione, nel caso della lingua seconda l'apprendente è proprio immerso nella realtà socioculturale della lingua, soggiornando nel paese dove essa viene usata quotidianamente (Balboni, 2014).

quali a seconda del proprio campo di ricerca evidenziano diversi suoi aspetti (Pavan, 2000; Oatey-Spencer, 2012). Ad ogni modo, in tutti i campi la nozione di cultura gode di un'enorme autorità e si carica di connotazioni provenienti non solo dalle stesse discipline scientifiche ma anche dal potere politico. Rathje (2009: 39) osserva che:

the term exaggerates each simple folkloric characteristic into either elite criticism or a threat of impending loss. The tiny word 'culture' bears extreme burdens of social order as well as delusions of every kind [...] As a countermeasure, one could try to reduce the concept of 'culture' again simply to the barest traditions of discrete groups, but the masking of the social power structure components that are always present in cultural practices would then lead to a purely descriptive understanding of culture.

Ne consegue un'immagine della cultura come un insieme di fenomeni determinati sia a livello microsociale che a livello politico e ideologico. Inoltre, proprio nel campo dell'antropologia, la cultura, che vi ha sempre costituito l'oggetto di studio privilegiato, viene sempre più messa in dubbio in quanto nozione troppo generica e insufficiente a descrivere la realtà sociale. Molti antropologi degli ultimi decenni dimostrano la sua inadeguatezza nel misurare e analizzare odierni fenomeni derivanti dalla globalizzazione e della decolonizzazione (Clifford, 1988; Giglioli, Ravaioli, 2004).

La crisi terminologica che si osserva in alcune discipline si manifesta anche nella didattica delle lingue dove il concetto di cultura, dalla fine degli anni Ottanta, si viene modificando: dalla concezione etnica, nazionale, basata sui confini esatti tra stati o etnie, a quella interculturale, consistente nell'elaborare regole e strumenti comunicativi efficaci per l'interazione tra rappresentanti di varie culture, fino alla comparsa del modello culturale transnazionale, globale o multicollettivo.

Tenendo conto delle riflessioni critiche di natura antropologica, la cultura viene percepita generalmente come «tutto ciò che non è natura» (Pavan, 2000: 78, sulla base della proposta di Lévi-Strauss): un insieme di artefatti di una data società che include da un lato convinzioni, opinioni, valori, conoscenze e opere artistiche, dall'altro attività quotidiane, costumi, abitudini e norme di comportamento condivisi da questa società. Questa definizione, proposta ancora nell'800 da Edward Taylor e adottata per molti decenni nel campo dell'antropologia, considera la cultura come un'entità statica e monolitica propria di un gruppo sociale (Chan *et al.*, 2015). Nelle ricerche più recenti, si prescinde da questi elementi a favore della multidimensionalità (Hall, 1976) e di una visione dinamica della cultura che si manifesta attraverso una costante variazione dei valori, della tradizione e dei legami sociali (Nieto, 1999). Cambia anche il modo di comprendere la società – portatrice di tali valori e costumi – che non costituisce più un gruppo sociale monolitico, bensì una collettività multi-etnica, pluriculturale, fluida e quindi specifica del mondo globalizzato: «culture is no longer viewed as a fixed, unitary and bounded phenomenon, but as a fluid and flexible interactive and interpretive tool» (Rubdy, 2009 citato in Chan *et al.*, 2015: 5).

Le dinamiche della trasformazione dei fenomeni culturali richiedono l'utilizzo di adeguati strumenti comunicativi. Per Joan Hall (2002) uno di questi strumenti è proprio la lingua che serve a stabilire accezioni e valori culturali coesistenti in un dato contesto sociale. Il dinamismo delle trasformazioni culturali porta alla luce anche altri processi come la contaminazione e l'ibridazione i quali indicano che le culture non si fondono le une nelle altre, ma, restando in un continuo contatto, creano delle forme ibride, soprattutto nelle zone di confine.

Il concetto di cultura si riflette nella didattica delle lingue, dove si osservano le stesse tendenze che inizialmente procedono dalla visione antropologica basata sul concetto di

etnia o nazione e successivamente virano sull'aspetto interattivo della comunicazione tra le culture, giungendo, infine, ad un concetto di cultura fluida, incostante, dinamica e ibrida.

3. APPROCCIO NAZIONALE

L'approccio nazionale si sviluppa nel corso dell'800 parallelamente alla diffusione del metodo grammaticale-traduttivo imperniato sul modello di istruzione prussiano. Bisogna sottolineare che, prima del XIX secolo, l'insegnamento della cultura nella didattica delle lingue era di carattere piuttosto enciclopedico e mirava alla presentazione di contenuti informativi: il corpo umano, geografia, musica, economia, storia, etc. (Risager, 2007). Il pensiero filosofico nazionale nasce nell'epoca del Romanticismo, ma costituisce il punto di riferimento quasi fino agli anni Ottanta del XX secolo, sebbene con alcune modifiche. Karen Risager, ricorrendo agli studi dello psicologo sociale Micheal Billing, evidenzia uno dei tratti essenziali dell'educazione culturale di stampo nazionale, che è la banalità dei contenuti legata al rispettivo sfondo ideologico: «banal nationalism finds expression in the many small everyday things and statements that remind us that the world is divided into national states» (Billing, 1995 citato in Risager, 2007: 13). I contenuti culturali si incentrano sui fenomeni nazionali più evidenti, ripetitivi, spesso stereotipati e semplificati, introducendo (in)volontariamente una divisione tra 'noi' e 'loro'. In quest'ottica il mondo viene rappresentato sempre come un conglomerato di stati autonomi, diversificati tra di loro; la cultura invece pare limitata agli aspetti più visibili, condivisi innanzitutto dai gruppi economicamente e socialmente dominanti nella società.

Quanto agli stessi contenuti culturali trasmessi nel corso dell'insegnamento, vi si possono indicare due periodi differenti, il primo dei quali si focalizza sulla cultura alta, mentre il secondo sulla cosiddetta cultura quotidiana. Ciò che resta invariabile è il ricorso al paradigma nazionale e al concetto di stato. La cultura alta (*Big C culture*) prevale nell'800 e nella prima metà del 900, quando gli obiettivi didattici di maggior rilievo sono l'insegnamento della lingua letteraria, la traduzione di testi letterari e lo studio delle regole grammaticali. La dimensione culturale presente, ad esempio, nei manuali di lingua include brani tratti dalla letteratura del canone, esempi di opere d'arte, informazioni sulla geografia, sulla situazione politica e sui simboli di un dato stato. Sono spesso gli elementi più rilevanti per una cultura che servono a rafforzare la sua uniformità nazionale. Clair Kramersch (2013) precisa che i contenuti culturali dell'epoca rientrano nell'ambito del patrimonio nazionale promosso tutt'ora da vari enti e istituzioni statali, nonché dai dipartimenti universitari di lingue e letterature straniere.

Nel momento in cui l'attenzione si sposta verso la cultura con 'la c minuscola', la cultura alta non viene cancellata, bensì inizia a costituire una componente aggiuntiva che accompagna quella incentrata sulla vita quotidiana di una data nazione: i suoi valori, comportamenti, atteggiamenti e abitudini. Tale svolta è segnata, negli anni Settanta del XX secolo, dall'avvento dell'approccio comunicativo. Il concetto di cultura assume un valore pragmatico, essendo considerato uno strumento nella comunicazione quotidiana con i parlanti nativi della lingua studiata, i quali fungono da modello di comportamento linguistico appropriato a cui devono aspirare gli apprendenti. Gli obiettivi didattici mirano allo sviluppo della competenza comunicativa intesa, secondo vari studiosi (cfr. Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980; Pichiassi, 1999), come un insieme di conoscenze e abilità linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche, organizzative, strategiche e discorsive. Le conoscenze relative alla cultura alta cedono il posto a quelle di carattere pragmatico, legate inizialmente a necessità comunicative limitate, ovvero ad una serie di situazioni della vita reale, e successivamente ampliate a situazioni più complesse. Nell'epoca dell'approccio

comunicativo si sviluppano gli studi sociolinguistici mirati all'identificazione degli elementi di lingua specifici di un dato contesto culturale; in altri termini: come la lingua e le sue varietà vengono utilizzate da parte dei parlanti madrelingua al fine di raggiungere i propri obiettivi comunicativi in contesti diversi. Resta tuttavia in vigore la regola «one language = one culture» (Kramersch, 2013: 66). La tematica legata alla cultura con 'la c minuscola' si concentra su argomenti quali le abitudini alimentari, le feste, le celebrazioni nazionali o locali, i costumi quotidiani ed i modelli di vita appartenenti nuovamente ai gruppi sociali dominanti. Claire Kramersch (2013) mette in rilievo ancora un tratto di tale educazione culturale, che consiste nella mancanza di approfondimenti storici dei temi presentati, conseguente all'adozione di un concetto di nazionalità banalizzato nella didattica delle lingue. I contenuti culturali da un lato si limitano ad obiettivi turistici o sono legati ai bisogni primari (comprare qualcosa, arrivare in un punto, chiedere informazioni, ecc.), dall'altro si focalizzano sul dibattito sociale e su problemi importanti per i parlanti nativi o per gli immigrati residenti in un dato paese.

La metodologia dell'insegnamento della cultura cambia nel momento dell'intensificazione dei processi di globalizzazione, quando a cavallo degli anni Ottanta e Novanta emerge la necessità di elaborare strumenti comunicativi efficaci in società sempre più multietniche, multiculturali e plurilingui.

4. APPROCCIO INTERCULTURALE

L'approccio interculturale nasce nell'ambito degli studi sulla comunicazione interculturale mirati a facilitare il dialogo, l'interazione e la cooperazione tra varie culture, vista l'intensificazione della mobilità sociale e dei contatti tra persone provenienti da diverse parti del mondo. Lo sviluppo dell'economia e della cultura a livello globale ha provocato fenomeni come la contaminazione e l'ibridazione delle culture i cui confini, tuttavia, non sono stati cancellati. Ogni cultura è caratterizzata dalla presenza di un *continuum* di tratti distintivi che si addensano al suo interno e si diradano nelle zone di confine (Rathje, 2009). Di conseguenza, si è giunti alla conclusione che una comunicazione efficace tra diversi ambiti culturali richieda strumenti di interazione più complessi.

Nel campo della didattica delle lingue viene posta come uno degli obiettivi principali proprio l'educazione interculturale basata sul concetto di competenza interculturale (Byram, 1997), che a sua volta costituisce un'altra tappa dello sviluppo della nozione di 'competenza comunicativa'. La più riconosciuta ed elaborata proposta è stata avanzata da parte di Michael Byram il quale alla definizione di competenza comunicativa aggiunge la componente interculturale che attiene proprio alla comunicazione che avviene tra i parlanti provenienti da culture diverse. Lo studioso rigetta il modello di parlante nativo ideale e al suo posto colloca un parlante interculturale capace di interagire con gli altri, di accettare la loro prospettiva e la loro percezione del mondo, nonché di mediare fra varie culture, essendo consapevole delle differenze e somiglianze che sussistono tra di esse (Byram *et al.*, 2001).

La nozione di competenza comunicativa interculturale (CCI) introdotta da Byram si compone di quattro abilità fondamentali: linguistiche, sociolinguistiche, discorsive e interculturali. La componente interculturale include a sua volta cinque categorie di *sapere* che si riferiscono al contesto della cultura propria dell'apprendente e a quello della cultura straniera, e sono:

- *sapere*: la conoscenza di gruppi sociali, prodotti, pratiche sociali, costumi e artefatti presenti in un dato paese;

saper essere: il modo di essere e un adeguato atteggiamento basati sull'apertura verso gli altri, sulla curiosità e sulla voglia di conoscere gli altri, il che si può considerare la *conditio sine qua non* per lo sviluppo della CCI;

- *saper comprendere*: abilità di identificare e interpretare prospettive etnocentriche in documenti ed eventi che possono provocare incomprensioni o malintesi tra rappresentanti di varie culture, nonché saper mediare tra due culture;
- *saper apprendere/saper fare*: abilità di interagire, legata all'abilità di acquisire nuove conoscenze e di utilizzarle nella comunicazione reale;
- *saper (re)agire / impegnarsi*: la consapevolezza e la riflessione culturale critica sui valori espliciti e impliciti visibili in documenti e eventi che consentono all'apprendente di eseguire un'analisi valutativa dei documenti, dei prodotti, delle pratiche e degli eventi specifici per le lingue studiate (Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 7-9; Spinelli, 2006: 178-179).

Il modello di Byram è uno dei più complessi, poiché si incentra su conoscenze e abilità indispensabili nell'interazione tra persone appartenenti a varie culture, inquadrando allo stesso tempo da un lato prerequisiti come il modo di essere o l'atteggiamento e dall'altro una componente di impronta politica come *saper (re)agire / impegnarsi* (Spinelli, 2006). Con quest'ultima nell'educazione linguistico-culturale si inizia a esplorare:

rapporti di potere e gerarchie di pensiero, ma soprattutto il riconoscimento della cultura come costruzione sociale che affianca a una cultura nazionale un'identità culturale (determinata da varie appartenenze come quella regionale, sociale, sessuale, etnica ecc.) (Spinelli, 2006: 178).

Ovviamente, la definizione di competenza interculturale è stata anche formulata da parte di altri studiosi, talvolta in un'altra ottica e attraverso altre nozioni. Già nel 1991 Geert Hofstede, circoscrivendo tale competenza, la paragona a un *software* composto da tre elementi principali: il primo è il *software della mente*, che si riferisce ai fattori culturali che influiscono sulla comunicazione; il secondo è il *software della comunicazione*, che racchiude il codice verbale e quello non verbale che si usano per comunicare; il terzo, infine, è il *software concernente il contesto* che determina l'andamento di un atto comunicativo. Avvalendosi del modello di Hofstede, Balboni (2006) ha avanzato la propria idea della CCI, secondo cui vi si rivelano cruciali tre tipi di conoscenza e abilità concernenti (1) il codice verbale/non verbale, (2) i valori culturali di base, come la percezione del tempo, dello spazio, le distanze sociali, la gerarchia, la famiglia, e altre norme di condotta sociale, e infine (3) il carattere dell'atto comunicativo. Le proposte dei due studiosi paiono focalizzare soprattutto le conoscenze dei fattori che incidono direttamente sulla realizzazione di un atto comunicativo svolto in una lingua straniera, tralasciando tuttavia aspetti indicati da Byram, come, ad esempio, l'abilità di mediare tra la cultura di appartenenza e quella straniera o la valutazione critica degli elementi culturali.

Un altro spunto importante per la definizione della CCI viene fornito da Martin Cortazzi e Lixian Jin (1999), i quali, ricorrendo a certe componenti già presenti nelle sopra riportate proposte definitorie, come la conoscenza dei codici e dei contesti comunicativi, i modi di essere e gli atteggiamenti appropriati, nonché l'abilità di relazionarsi con diverse culture mediante l'uso di strumenti interpretativi adeguati (*savoir comprendre*), vi aggiungono una dimensione supplementare. Secondo i due studiosi la competenza interculturale non può essere limitata all'interazione tra la cultura nativa (C1) e quella straniera (C2), bensì deve essere estesa ad altre culture: C3, C4, C5 che si riferiscono a

tutte le lingue studiate o conosciute determinanti la potenzialità comunicativa dell'apprendente.

In conclusione, vale la pena porre in rilievo il grande successo della nozione della CCI che è stata ampiamente implementata nella didattica delle lingue e nella relativa ricerca scientifica. Non ne prescinde neppure il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) in cui la consapevolezza e le abilità interculturali vengono poste nell'insieme delle competenze generali dell'apprendente che a loro volta si basano sulle conoscenze dichiarative, sulle abilità e sugli atteggiamenti adatti (Consiglio d'Europa, 2001).

A prescindere dal valore innovativo della CCI rispetto al precedente approccio nazionale, Kramersch (2013) giustamente osserva che la sua definizione si riferisce costantemente al concetto di appartenenza nazionale o perlomeno etnica. Vi si parla della comunicazione tra le culture percepite come entità etniche o nazionali, anziché entità sociali transnazionali basate sulla condivisione degli stessi valori. Nonostante il parlante nativo non rappresenti più il modello di riferimento per gli apprendenti, che spesso non riescono a raggiungere tale livello di padronanza né della lingua né degli elementi culturali, resta in vigore la prospettiva etnica e nazionale nella pianificazione della didattica delle lingue. La si nota soprattutto nelle componenti della CCI che si riferiscono all'identificazione di differenze o similitudini tra le culture oppure alla divisione tra 'noi' e 'gli altri'. Kramersch non pare convinta del rigetto del modello del parlante nativo, constatando che: «in all these cases culture is tied to the characteristics of native members of a national community who speak the national language and share in its national culture» (Kramersch, 2013: 70).

5. APPROCCIO TRANSNAZIONALE

L'Approccio transnazionale deriva dalla visione postmodernistica della cultura emergente da un nuovo panorama geopolitico del mondo globalizzato e da un rapido sviluppo delle nuove tecnologie che condiziona anche le modalità di insegnamento della cultura (Risager, 2007). Come giustamente enfatizza Kramersch (2013: 67): «the old-fashioned national community has given way to multiple, real or imagined, multidimensional and dynamic communities based on common interests or practices». Le comunità sociali non costituiscono più gruppi omogenei determinati dall'appartenenza ad una data nazione, bensì sono legate da interessi, valori e pratiche comuni che oltrepassano la dimensione nazionale. Tali gruppi possono essere circoscritti secondo criteri professionali, familiari, etnici, locali o concernenti modi di vivere e sessualità. La loro struttura poggia su valori e atteggiamenti condivisi da parte delle persone che ne fanno parte. I membri del gruppo decidono chi escludere e chi includere, stabilendo un certo ordine sociale all'interno del gruppo mirato alla realizzazione dei suoi obiettivi (Pavlenko, Lantolf, 2000). È necessario notare che, nella realtà odierna, le persone appartengono frequentemente a vari gruppi sociali nello stesso tempo (Hansen, 2000), il che rende autonomo e individuale il processo di costruzione della propria identità. I fenomeni culturali non si contengono nei confini degli stati, ma vanno ben oltre i vincoli geografici o politici, unendo persone di varie etnie e nazionalità a seconda dei loro interessi, professioni e valori.

In quest'ottica di cultura transnazionale e di diversificazione dei gruppi sociali emerge proprio il fenomeno della multicollettività che si oppone alla tradizionale e monolitica percezione dell'identità di un individuo che pare formata dall'appartenenza a una determinata collettività. Fare parte di diversi gruppi sociali e condividere i rispettivi valori culturali non significa dover sacrificarne alcuni (Rathje, 2009: 48). Da un lato la

differenziazione diventa un elemento importante nella cultura di oggi, dall'altro, l'identità multicollettiva di un individuo influisce sulla coesione sociale in senso largo. È opportuno osservare che l'essere membro di varie collettività, che a loro volta manifestano tratti specifici, porta a un'individuale elaborazione di tali tratti da parte delle persone appartenenti a tali gruppi. Ne consegue che la cultura rappresenta un processo di costruzione e ricostruzione dei significati e delle interpretazioni della realtà che dipendono dai gruppi sociali che li propongono (Kramersch, 2013).

Il concetto di cultura transnazionale e multicollettiva viene in una certa dimensione trasportato nell'ambito della didattica delle lingue, dove la nazionalità dell'apprendente e del docente perde la sua importanza a favore della loro appartenenza ad altre collettività. Nel processo di insegnamento/apprendimento si offre più spazio agli incontri interculturali che non si concentrano su differenze e somiglianze tra le culture nazionali, bensì si riferiscono a questioni transnazionali, in primo luogo a valori e a pratiche condivisi da parte dei gruppi sociali non limitati ai confini dello stato-nazione, in secondo luogo, alla tematica globale: il riscaldamento del clima, la segregazione dei rifiuti, la disoccupazione, la mobilità sociale o l'economia globale. Il dialogo interculturale rappresenta ora il dibattito tra varie culture specifiche in date collettività, le quali devono affrontare gli stessi problemi globali a prescindere dalla loro nazionalità.

Karen Risager elenca alcuni vantaggi dell'introduzione dell'approccio transnazionale nell'educazione culturale, tra cui ad esempio (1) il carattere inclusivo, visto che si lascia più spazio ai fenomeni culturali non imperniati soltanto sul modello del parlante nativo del gruppo dominante, né sulla visione stereotipata della cultura nazionale; (2) la contestualizzazione nazionale dei temi curricolari viene ridimensionata a ciò che pare indispensabile, mentre prevalgono i contesti locali o quelli sovranazionali; (3) la lingua studiata costituisce uno strumento utile nella comunicazione sia con parlanti nativi, sia con altri apprendenti e parlanti di altre lingue (Risager, 2007: 194). Quanto al secondo punto è necessario evidenziare il termine 'locale' che, similmente a 'transnazionale', viene contrapposto all'approccio nazionale. La cultura locale, legata ad una città, regione o anche quartiere prescinde dalla cultura nazionale standardizzata propria del gruppo sociale dominante. L'introduzione dei fenomeni locali permette agli apprendenti di capire diverse realtà socioculturali o sociolinguistiche legate alla lingua che studiano (Risager, 2007).

È opportuno notare che nel *Volume complementare* del QCER del 2020 oltre al concetto di competenza interculturale si promuove quello di competenza pluriculturale che corrisponde maggiormente al modello educativo di stampo transnazionale. Tale competenza si collega con il concetto di plurilinguismo, che viene inteso come il repertorio linguistico individuale e dinamico di un apprendente. A livello della dimensione culturale il pluriculturalismo si riferisce alla sua capacità di muoversi non tra due culture, la propria e la straniera o seconda nei suoi limiti etnocentrici, ma tra diverse culture inerenti alle lingue studiate che costituiscono un *continuum* culturale-linguistico dell'apprendente di stampo multicollettivo. Oggigiorno, si nasce in una cultura, si studia in un'altra e si acquisiscono culture successive in seguito a varie esperienze di vita risultanti anche dall'appartenenza a varie collettività (Kramersch, 2011).

Concludendo, si può dunque constatare che l'approccio transnazionale riguarda da un lato gli elementi culturali che dimostrano una natura globale o multicollettiva, dall'altro gli elementi di carattere locale, geograficamente limitati che, tuttavia, riflettono la complessità dei fenomeni culturali legati alla lingua studiata. Ambedue le dimensioni prescindono dal concetto di nazionalità specifico per la tradizionale didattica delle lingue, non annullandolo del tutto, ma aggiungendo altri ambiti culturali maggiormente adeguati alla realtà odierna.

6. CONCLUSIONI

In questo contributo sono stati illustrati tre diversi approcci all'educazione culturale nell'ambito della didattica delle lingue: il primo, imperniato sul concetto di nazionalità; il secondo, mirato allo sviluppo della competenza comunicativa necessaria in un ambiente multiculturale e, infine, il terzo, quello transnazionale, che tende ad andare oltre i confini degli stati e a esibire contenuti culturali specifici per l'odierna realtà determinata dai processi di globalizzazione e quelli legati alla digitalizzazione degli ambiti comunicativi.

L'ottocentesco concetto di nazionalità, probabilmente adatto alla sua epoca, resta in vigore per quasi due secoli, se ammettiamo che ancora oggi esso costituisce il punto di riferimento nel contesto educativo altamente formalizzato (Kramsch, 2013). Ovviamente, nel corso del tempo esso è stato sottoposto a modifiche interne causate dai cambiamenti dei paradigmi pedagogici. Inizialmente prevaleva la cultura con la 'C maiuscola', quindi tutto il percorso formativo si focalizzava sui testi letterari, sulla traduzione e sulle conoscenze enciclopediche o fattuali concernenti la nazione che utilizzava una data lingua. L'orientamento cambia con l'avvento dell'approccio comunicativo nella didattica delle lingue, quando si inizia a dare più importanza ai fenomeni della cultura con 'la c minuscola', ossia agli elementi culturali vigenti nella vita quotidiana di una data società. Ci si aspetta che l'apprendente debba studiare le strutture di lingua pragmaticamente corrette, imitando il modello del parlante nativo il quale, a sua volta, appartiene per lo più al gruppo sociale dominante.

Negli anni Novanta, parallelamente all'espansione delle società multietniche, viene proposto l'approccio interculturale, che punta a sviluppare e a potenziare la competenza interculturale. La si considera uno strumento indispensabile per poter interagire con i rappresentanti di altre culture, che continuano ad essere ancora definite in ottica nazionale o etnica. Sebbene l'attenzione si sia spostata verso gli effettivi bisogni comunicativi degli apprendenti che risiedono in società multietniche, nell'educazione linguistica persiste un modello monolitico con netti riferimenti al concetto di nazionalità.

Tale modello si rivela insufficiente solo nel XXI secolo. Gradualmente si introducono approcci volti a riflettere fenomeni di carattere globale e interculturale e la stessa nozione di interculturalità non si limita più al dialogo tra i rappresentanti di varie culture nazionali o etniche, bensì riguarda piuttosto l'interazione tra persone appartenenti a collettività costruite sulla condivisione degli stessi valori, obiettivi e delle stesse pratiche sociali.

Concludendo, va sottolineato che l'approccio transnazionale non cancella il concetto di nazione né quello di cultura nazionale, bensì mostra i fenomeni culturali legati ad una lingua in modo complessivo, dinamico e non limitato alle nozioni culturalmente dominanti o a quelle stereotipate. Vi si libera lo spazio per la voce di varie collettività, per la riflessione critica e per un'educazione linguistica più approfondita dal punto di vista storico e culturale. Tale educazione linguistico-culturale può favorire l'aumento sia della consapevolezza (inter)culturale delle persone che studiano le lingue che del senso di appartenenza ad una comunità la quale sta di fronte alle crisi non più di naturo politico-nazionale, ma di una dimensione globale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (2006), *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni P. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. *et al.* (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Council of Europe, Strasbourg.
- Canale M., Swain M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", in *Applied Linguistics*, 1,1, pp. 1-47.
- Chan W. M. *et al.* (2015), *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice*, De Gruyter Mouton, Boston-Berlin.
- Clifford J. (1988), *The Predicament of Culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cortazzi M., Jin L. (1999), "Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language", in Cameron L., Low G. (eds.), *Researching and applying metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 149-176.
- Giglioli P. P., Ravaioli P. (2004), "Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura? Replica ai colleghi antropologi", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 267-298.
- Hall E. T. (1976), *Beyond Culture*, Anchor Books, New York.
- Hall J. K. (2012), *Teaching and researching language and culture*, Pearson Education, London.
- Hansen H. (2002), *Changing philologies: Contributions to the redefinition of foreign language studies in the age of globalization*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen.
- Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, Maidenhead.
- Hymes D. (1972), "On Communicative Competence", in Pride J. B., Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Kramsch C. (2011), "Language and culture", in Simpson J. (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge, London-New York, pp. 305-317.
- Kramsch C. (2013), "Culture in foreign language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 1, pp. 57-78.
- Nieto S. (1999), *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, Multicultural Education Series, Teachers College Press, New York.
- Oatey-Spencer H. (2012), *What is culture? A compilation of quotes*, University of Warwick, Coventry: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskill>.

- Pavan E. (2000), “La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale”, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma, pp. 77-86.
- Pavlenko A., Lantolf J. (2000), “Second language learning as participation and (re)construction of selves”, in Lantolf J. (a cura di), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 155-178.
- Pichiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Rathje S. (2009), “The definition of culture: an application-oriented overhaul”, in *Interculture Journal*, 8, pp. 35-58.
- Risager K. (2007), *Language and Culture Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- 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*, UTET, Torino, pp. 166-195.
- Weninger C., Kiss T. (2014), “Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues”, in Curdt-Christiansen X., Weninger C. (eds.), *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*, Routledge, London-New York, pp. 64-80.