

LA NOZIONE DI 'COMPETENZA' NELLA PEDAGOGIA LINGUISTICA: DALLA 'COMPETENZA LINGUISTICA' ALLA 'COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE'¹

*Anna Ciliberti*²

1. CULTURA COME TRAMITE PER LA COMPrensIONE LINGUISTICA

Tutti noi sperimentiamo come gli spazi che abitiamo nel mondo contemporaneo stiano diventando sempre più interculturali. Se è vero infatti che i contatti tra lingue-e-culture³ sono sempre esistiti, è indiscutibile che si assiste oggi ad un crescente intensificarsi delle relazioni interetniche ed interculturali a causa di fattori di ordine sociale, politico, economico. Ciò ha importanti ripercussioni non soltanto sulla formazione e sulla ri-definizione delle identità personali e collettive: il contatto tra lingue-e-culture cambia inevitabilmente anche le richieste del mondo dell'istruzione e dell'educazione.

Il riconoscere che la cultura costituisce il tramite imprescindibile per comprendere e produrre significati linguistici e che, per affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, dobbiamo disporre di nuove consapevolezza, nuove competenze e capacità relazionali, si traduce così nella proposta pedagogico-didattica di mirare allo sviluppo di una competenza che abbia dimensioni più ampie e complesse della semplice 'competenza linguistica', o della 'competenza comunicativa', o, anche, della 'competenza nella cultura'²; ciò che si auspica è lo sviluppo di una competenza plurale, di natura composita, che si ritiene favorisca, tra l'altro, l'acquisizione di una sottostante competenza cognitiva e meta-cognitiva oltre che linguistica in senso lato⁴.

¹ Il presente lavoro costituisce una rivisitazione del Capitolo 6 di Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, pp. 115-134.

² Professore emerito dell'Università per Stranieri di Perugia.

³ Sostengono alcuni studiosi che la dizione 'language and culture' dovrebbe essere sostituita da 'language in culture'

⁴ Si veda in proposito l'ipotesi olistica dell'interdipendenza delle conoscenze sviluppata da Jim Cummins alla fine degli anni '70 del secolo scorso. Cummins (1979) sostiene che «knowledge transfer in a certain domain, irrespective of the language in which it was carried out, illustrates the interdependence between conceptual and linguistic knowledge». In altre parole «experience in any language can promote the development of a body of general competence underlying all languages», Il 'transfer' riguarderà dunque sia elementi linguistici che elementi concettuali e meta-concettuali.

2. LA COMPETENZA LINGUISTICA E LA COMPETENZA COMUNICATIVA (O SOCIOLINGUISTICA)

Iniziamo la nostra riflessione dalla nozione di *competenza linguistica* che in ambito pedagogico interruppe il dibattito, assai vivace negli anni '50 e '60 del secolo scorso, relativo all'insegnamento culturale nelle classi di L2 e, più in particolare, relativo a quale fosse il concetto di cultura rilevante per l'insegnamento e apprendimento linguistico. Tale dibattito era centrato sulla valenza antropologica e sociolinguistica della nozione. Si pensi, come ci ricordava Wanda D'Addio (1992: 5-6), a due lavori molto noti anche in Italia in quel periodo: *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, di Robert Lado (1957), e *Language and language learning* di Nelson Brooks (1964), centrati prevalentemente sulle manifestazioni linguistiche del problema culturale, che proponevano liste di argomenti culturali che presentassero rilevanti risvolti linguistici da usare in classe.

L'interruzione del dibattito sull'insegnamento culturale nelle classi di L2 avvenne in buona misura a causa della temperie di matrice cognitivista stabilitasi grazie agli importanti studi di Noam Chomsky (1957) sugli universali linguistici: studi tendenti a sottolineare le somiglianze tra le lingue, ad un livello profondo, piuttosto che le loro differenze, e che focalizzava l'attenzione sugli aspetti formali delle lingue stesse.

Il problema del nesso lingua-cultura viene riproposto con l'avvento degli approcci comunicativi basati, come noto, sulla nozione di *competenza comunicativa* (o sociolinguistica): una nozione di matrice sociologica ed antropologica introdotta, negli anni '70 del secolo scorso, dal sociologo Dell Hymes (1972).

La competenza comunicativa, che costituisce innanzitutto una critica alla nozione chomskiana di 'competenza linguistica' adottata per definire la capacità linguistica umana, è intesa da Hymes come la capacità del parlante di usare una lingua nel modo ritenuto più appropriato all'evento comunicativo in atto. La competenza linguistica non costituisce per Hymes che una componente della competenza socio-linguistica in quanto la scelta di come realizzare verbalmente quanto si intende dire discende direttamente dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo⁵. Mentre alla nozione di 'competenza linguistica' sottostà una visione di lingua in quanto codice organizzato in un sistema di regole fisse ed immutabili, il cui rispetto rende conto della correttezza formale dell'uso linguistico, con competenza comunicativa si intende piuttosto:

la capacità di usare un repertorio di atti linguistici, prendere parte ad eventi linguistici, comprendere come gli altri li valutano. Questa competenza,

⁵ Le variabili socio-situazionali individuate da Hymes e che determinano l'espressione linguistica sono riassunte nell'acronimo SPEAKING:

S (situation)	[<i>situazione</i>]
P (participants)	[<i>partecipanti</i>]
E (ends)	[<i>fini o scopi</i>]
A (act sequences)	[<i>sequenze di atti</i>]
K (key)	[<i>chiave</i>]
I (instrumentalities)	[<i>mezzi o strumenti</i>]
N (norms)	[<i>norme di interazione</i>]

inoltre, si integra con atteggiamenti, valori e motivazioni che riguardano la lingua, le sue caratteristiche, i suoi usi, fondendosi con la competenza che i parlanti hanno nell'integrare la lingua ad altri codici. (*ivi*. 277- 278).

La riflessione di Hymes fu fondamentale per lo sviluppo del cosiddetto 'insegnamento comunicativo' di lingue2, che, nella sua forma basilare, prevede la sostituzione degli approcci grammaticali adottati fino ad allora con approcci di stampo funzionalista.

La teoria linguistica che doveva fornire l'apparato teorico per lo sviluppo della competenza comunicativa in L2 non fu però quella di Hymes bensì la teoria degli atti linguistici elaborata dal filosofo del linguaggio John Austin (1962) e sviluppata poi da John Searle (1969). La componente culturale dell'insegnamento linguistico viene ad essere costituita dalle (micro) funzioni – gli atti linguistici⁶ – espressi nella comunicazione in L2. A tale teoria si rifanno le specificazioni dei sillabi cosiddetti nozionali-funzionali proposti dal Consiglio d'Europa nel Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, che sostituiscono, o integrano, i sillabi grammaticali e che, a tutt'oggi, predominano nel panorama dei materiali didattici più in uso.

Negli ultimi anni si sono però intensificate le critiche agli approcci comunicativi in quanto essi si occupano esclusivamente, o principalmente, degli usi funzionali del linguaggio e di unità minime della comunicazione – gli atti linguistici, appunto, – e in quanto focalizzano l'attenzione sui comportamenti linguistici trascurando ciò che fornisce significato ai comportamenti stessi. Secondo i critici degli approcci comunicativi e dei materiali didattici ad essi ispirati, il legame con la sfera culturale intesa in un senso ampio sarebbe andato perso nell'insegnamento linguistico proprio a causa dell'influenza pervasiva e unilaterale della teoria degli atti linguistici, in cui predominano aspetti di ordine micro linguistico e che non contemplano anche una accezione ampia di 'cultura'. Inoltre, essi non propongono agli apprendenti una riflessione esplicita, riflessiva e consapevole sulla diversità culturale: il che si ritiene oggi indispensabile.

3. MODI DI CONCEPIRE LA CULTURA2 ED IL NESSO LINGUA-CULTURA

Passiamo ora alla nozione di *competenza nella cultura2* riflettendo sul come la cultura di una lingua non materna viene tradizionalmente insegnata nelle classi di lingua2, cioè sul come viene concettualizzato il nesso lingua-cultura.

C'è da premettere a questo punto che il termine 'cultura' può designare ambiti di ricerca e di pratica molto diversi tra loro. Nell'insegnamento tradizionale viene normalmente adottata una delle due prospettive seguenti: la prima considera la cultura come un *prodotto* e non stabilisce alcun nesso tra quest'ultimo e la lingua; la seconda considera la cultura come un *processo* e sottolinea invece tale rapporto.

⁶ Ad esempio: ringraziare, salutare, invitare.

3.1. *Cultura intesa come prodotto*

Nella prospettiva di cultura intesa come prodotto si forniscono ai discenti informazioni culturali, ovvero aspetti del particolare patrimonio collettivo di una comunità che, se inteso in modo elitario, privilegia la *cultura alta*, cioè le eccellenze prodotte da una società che meglio ne delineano la fisionomia e la specificità; se adotta invece una visione antropologica, vede la cultura come «l'insieme delle produzioni e delle attività umane» (Clanet, 1986), evidenziando perciò piuttosto la *cultura quotidiana*, ovvero i costumi sociali e i modi di vita di tutti i giorni, e non fornendo giudizi di valore relativo.

3.2. *Cultura intesa come 'processo'*

Un modo alternativo di guardare alla nozione di cultura nell'insegnamento linguistico è quello di considerarla un processo attraverso cui si manifestano sistemi di conoscenze, atteggiamenti, norme, valori, assunzioni implicite, attese, ecc., della comunità di cui si studia la lingua, sottesi alla produzione linguistica e in buona misura condivisi dalla comunità stessa. In questo caso, l'insegnamento della cultura è finalizzato a rendere gli apprendenti consapevoli di tali sistemi di conoscenze. Una definizione di 'cultura' coerente con tale approccio è la seguente:

La cultura si riferisce ad ideali, valori, formazione ed uso di categorie, assunzioni sulla vita, ed attività mirate, ampiamente condivisi e che vengono, consapevolmente o inconsapevolmente, accettati come 'giusti' e 'corretti' da coloro che si identificano come membri di una società (Brislin, 1990:11)⁷.

Seguendo questa prospettiva, l'acquisizione di una 'competenza culturale in L2' costituisce dunque un procedimento piuttosto che un'accumulazione di conoscenze, procedimento che comporta innanzitutto – come sottolinea Zarate (1986:74) – “spezzare lo schermo dell'evidenza della cultura materna”. Sostiene infatti Zarate (*ib.*:75):

La scoperta di una cultura straniera non è tanto un'iniziazione alle caratteristiche di un nuovo ordine culturale, quanto una sensibilizzazione all'arbitrarietà del sistema materno di referenza (*ivi*).

I 'prodotti', ovvero le informazioni sui 'fatti culturali', pur non essendo esclusi dall'insegnamento, occupano una posizione di minor rilievo, mentre acquistano centralità i comportamenti sociali e, tra questi, in particolare quelli discorsivi. Il discorso, infatti, esprime concretamente il rapporto lingua-cultura in quanto «crea, ricrea, modifica e trasmette, al contempo, la cultura, il linguaggio e la relazione tra i due» (Sarangi, 1994: 18). In altre parole, il discorso integra lingua e cultura indicandone i rapporti di dipendenza a vari livelli: ad esempio, nella realizzazione di atti ed eventi linguistici, nella

⁷ «Culture refers to widely shared ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as 'right' and 'correct' by people who identify themselves as members of a society».

gestione delle regole di 'cortesia'⁸ che governano la comunicazione verbale; nella realizzazione di 'azioni preferite o dispreferite'⁹; nel 'lavoro di riparazione'¹⁰. Più in generale, attraverso il discorso è possibile individuare i modi in cui gli appartenenti ad una certa cultura esprimono le loro intenzioni comunicative e le loro emozioni; si possono ricavare gli argomenti considerati accettabili e quelli considerati problematici o tabù; ci si può rendere conto di quali siano i registri appropriati alle varie situazioni comunicative, e così via. Viene qui dunque chiaramente proposta l'adozione di una prospettiva interazionista all'insegnamento culturale. Questa seconda prospettiva è anche alla base del concetto di '*competenza comunicativa interculturale*'¹¹.

4. IL NESSO 'LINGUA-CULTURA' E LE SUE COMPONENTI

L'importanza accordata nell'insegnamento linguistico alla 'competenza comunicativa' non ha portato, paradossalmente, ad una integrazione della *componente culturale* nella prassi didattica: l'interesse per gli atti linguistici e per la loro realizzazione in L2 avrebbe cioè, secondo molti critici, relegato in second'ordine la riflessione sulla diversità culturale intesa in senso lato. Come, ad esempio, osserva D. Coste (1994: 124 segg.),

la tendenza a ricercare gli universali pragmatici si rivela più forte dello sforzo di mettere in relazione le specificità culturali e i modi di comunicare culturalmente determinati all'interno di un progetto didattico.

4.1. *Le dimensioni 'socio-linguistica' e la dimensione 'culturale' della lingua*

La riflessione sulla diversità culturale parte dall'osservazione che, oltre alla competenza 'socio-linguistica', sottolineata dagli approcci comunicativi, esiste un altro tipo di competenza: la 'competenza culturale *tout court*'. Quest'ultima si esplica in un più ampio e sfumato tipo di contesto, un contesto di natura sfuggente in cui non è possibile rapportare in modo diretto ed univoco le realizzazioni linguistiche a singole variabili socio-situazionali¹². Il contesto culturale *tout court* fa piuttosto da sfondo alla comunicazione, essendo costituito da assunzioni implicite dei parlanti, dal sistema valoriale, dalle credenze, dagli atteggiamenti, dai modi di pensare e di ricordare, i punti di vista, le attese di una comunità: dunque da sistemi concettuali, cognitivi, psicologici, in base a cui i testi e i discorsi che si realizzano in una comunità vengono prodotti e vanno interpretati.

La distinzione tra '*contesto socio-situazionale*' e '*contesto culturale tout court*' si rifà alla distinzione proposta da Halliday & Hasan (1985) tra un '*immediate environment*' – o

⁸ Vale a dire nella 'qualità' delle relazioni sociali, ovvero nelle dimensioni o principi tramite cui gli individui si relazionano agli altri seguendo modalità diverse (Brown & Levinson. 1978: 62 e segg.).

⁹ L'accettazione di un invito costituisce un esempio di 'azione preferita' mentre il rifiuto di un invito costituisce un esempio di 'azione non preferita' in quanto può provocare problemi di faccia.

¹⁰ Il 'lavoro di riparazione' indica il lavoro di 'aggiustamento' che ha luogo tra parlanti ed ascoltatori durante l'interazione.

¹¹ Cfr. oltre, alla sezione 5.

¹² Si vedano, ad esempio, alla nota n° 3, le variabili di tipo socio-situazionale individuate da Dell Hymes.

‘contesto di situazione immediato’ – e un ‘*context of culture*’, inteso come «a broader background against which the text¹³ has to be interpreted» (*ivi*, p. 46). L’uno viene definito da componenti socio-situazionali relativamente puntuali ed individuabili; l’altro da aspetti di portata più ampia e di natura più sfuggente: una sorta di ‘campo d’azione’ entro cui si inserisce l’evento comunicativo e che influenza in maniera pervasiva, anche se non delimitabile, tutti i comportamenti comunicativi, conferendo loro un ‘sapore’, uno ‘stile’, un’aura, che in qualche modo tipicizzano e caratterizzano una cultura o sotto-cultura.

Mentre la componente ‘socio-situazionale’ della comunicazione ormai da tempo fa parte integrante della pedagogia e della didattica di lingue2, la componente culturale in senso ampio e quella meta-culturale, che vi si aggiunge, tendono ad essere trascurate o banalizzate: ad esempio accettando una visione di cultura intesa esclusivamente come ‘prodotto’. Si veda quanto affermava Stern (1983: 246) in una sua importante rassegna sull’insegnamento linguistico, affermazione ripresa e confermata, in studi più recenti, ad esempio da Byram (1997):

As a generalization, one can say that language teaching theory is fast acquiring a sociolinguistic component but still lacks a well-defined socio-cultural component.

I due tipi di contesto – quello socio-situazionale e quello culturale ‘*tout court*’ – si compenetrano e si rapportano continuamente, ed una loro distinzione netta risulta perciò problematica (Kramsch, 1995: 52). Ciò è spiegabile in quanto il rapporto tra realizzazioni linguistiche, da un lato, e formazioni socio-situazionali e culturali, dall’altro, è sempre mediato dalla lingua. Ed è per questo ruolo di mediazione svolto dalla lingua che i due contesti costituiscono «due lati di una stessa medaglia» (*ivi*); ed è per questa stessa ragione che la cultura riguarda sempre l’insegnamento linguistico.

Nonostante, come afferma Kramsch, i due contesti costituiscano i due lati di una stessa medaglia, la distinzione tra di essi e tra i due tipi di competenza da raggiungere nell’apprendimento di L2 è di grande rilevanza in quanto, come ho già sottolineato, mentre lo sviluppo della competenza socio-linguistica viene normalmente preso in considerazione nei materiali didattici proponendo una doppia visione di lingua, quella formale e quella funzionale o pragmatica, lo sviluppo della competenza culturale in senso ampio, da un lato, e lo sviluppo di consapevolezza meta-culturale, dall’altro, vengono spesso trascurati.

5. LA ‘COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE’ E IL PROBLEMA DIDATTICO DEL SUO SVILUPPO

Giungiamo così, al termine del nostro percorso, alla *competenza comunicativa interculturale*. L’aggiunta di ‘*inter-culturale*’ all’obiettivo tradizionale dell’insegnamento di una lingua2 – quello di sviluppare una competenza comunicativa in L2 – pone l’insegnamento linguistico in una prospettiva nuova che si focalizza sull’educazione al raffronto, alla mediazione, all’ ‘incontro tra differenze’. Quello che si propone oggi

¹³ Nella sua accezione più ampia a comprendere anche il ‘discorso’.

costituisce dunque una integrazione tra obiettivi linguistico-comunicativi, da un lato, e obiettivi di competenza interculturale, dall'altro. Ciò che è particolarmente rilevante in questo approccio è il suo essere 'plurale' piuttosto che 'singolo', potendosi riferire contemporaneamente a due, ma anche a più di due, lingue-e-culture, o varietà linguistiche e culturali. Inoltre, come si è detto, il concetto di 'competenza comunicativa interculturale' include quello di '*consapevolezza culturale critica*': un obiettivo educativo consistente nella capacità di 'decentrarsi' dalla propria cultura, vale a dire, con le parole di Byram (2005: 24), la capacità di:

[...] evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

Il problema, a questo punto, diventa squisitamente didattico: diventa cioè quello relativo al come favorire l'incontro tra differenze, al come gestire in classe il contatto tra lingue-e-culture, al come sviluppare le varie dimensioni che compongono la '*competenza comunicativa interculturale*', e, prima ancora, a definire quali siano tali dimensioni.

Nella varietà di proposte che offrono una risposta a quest'ultimo quesito, una delle più convincenti è forse quella di Jean-Claude Beacco (2006) che postula, oltre alla componente di comunicazione linguistica, le seguenti dimensioni:

- una componente etnolinguistica (*composante ethnolinguistique*),
- una componente di azione (*composante actionnelle*),
- una componente relativa alla comunicazione inter-culturale propriamente detta (*composante relative à la communication interculturelle*),
- una componente interpretativa (*composante d'interprétation*),
- una componente educativa (*composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes* (*ivi*: 16-18)).

La *componente etnolinguistica* comporta la capacità di identificare "*le vivre ensemble verbal*": vale a dire, le norme sociali relative ai comportamenti comunicativi che influenzano direttamente la buona riuscita della comunicazione.

La *componente di azione* riguarda un "*savoir agir*" minimo che permetta, in una società poco nota, di poter gestire la vita materiale quotidiana tramite attività sia verbali che non verbali¹⁴.

La *componente relazionale* concerne il possesso di competenze verbali necessarie alla gestione delle interazioni con parlanti nativi.

La *componente interpretativa* riguarda la capacità di interpretare e spiegare la società in cui si vive: individuare indizi impliciti, correlarli tra loro, distinguere l'importanza relativa di fatti ed azioni, saper fare raffronti e comparazioni.

Infine, la '*componente educativa*' ha il compito di agire su possibili giudizi negativi, reazioni etnocentriste ed intolleranti provocate dalla diversità culturale, educando gli apprendenti al rispetto e alla convivenza civile. La componente educativa presuppone inoltre di *sostituire alla tradizionale educazione monolingue ed etnocentrica un'educazione plurilingue e policentrica*, «un'educazione che non sia in contrapposizione al bisogno di identità ma che

¹⁴ Aggiunge Beacco: «Tali schemi di azione sociale rappresentano tratti antropologici basilari della società in cui si realizzano, da cui affiorano comportamenti collettivi, valori, istituzioni, ecc. »(*ivi*. 16).

insegni a viverla non in una logica di separatezza e di contrapposizione, ma secondo quella dinamica dialogica che è il presupposto di ogni comunità plurale» (Beacco J.-C., M., Byram 2005: 12.).

Metodologicamente, il problema risiede nel come sviluppare una 'distanza critica' e una intelligenza sociale che favoriscano lo sviluppo di un atteggiamento di disponibilità, curiosità, interesse per la scoperta di forme sconosciute non solo di comunicazione verbale ma anche di comportamenti, sistemi di valori e di credenze diverse dai propri. Come sostiene ancora Beacco (*ivi*), i mezzi a disposizione dell'insegnante sono assai 'poveri' e non riconducibili a nessuna metodologia particolare. Essi si riducono, da un lato, al far vivere agli apprendenti esperienze positive della differenza, e, dall'altro, a dar vita in classe a forme di discussione e dibattito fondati su punti di vista e prospettive differenti, ad adottare dunque forme di comparazione e raffronto tra aspetti di culture diverse, prendendo in considerazione, e dando ascolto, ad 'altre voci' (Bakhtin, 1952, 1994: 81). Il che fa da presupposto alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, di 'spiazzare' il proprio orizzonte, di rendere le conoscenze acquisite discutibili e mutabili, di assumere altri punti di vista (Fasulo *et alii*, 1999). Un suggerimento pratico per favorire tale incontro è quello – proposto da Zorzi (1996: 48) – di «caldeggiare modalità di negoziazione e di mediazione per cui ciascuno attutisce o esalta aspetti della propria cultura per venire incontro all'altro», senza per questo necessariamente farli propri.

L'apprendente dovrà dunque imparare a riflettere sulla propria cultura, e a proiettarsi in culture 'altre' tollerando ambiguità e sviluppando relativismo culturale; e dovrà sapersi porre la domanda del come i suoi valori si relazionino alle lingue-e-culture oggetto di studio. Solo in tal modo potrà aprirsi verso culture differenti imparando ad integrarle nella sua esperienza¹⁵.

A mo' di sintesi e conclusione, propongo una definizione di '*competenza comunicativa interculturale*' intesa come sinonimo di '*educazione interculturale*', offertaci da Giovanni Dal Fiume (2000: 15), uno studioso "di professione formatore"¹⁶:

L'educazione interculturale non è l'invenzione di una 'terza via'¹⁷ inesistente (l'interculturale intesa come luogo di sublimazione delle identità e dei conflitti), ma un'occasione di cambiamento che agisce sui valori e sui fattori che determinano le relazioni interculturali, per favorire [...] *l'incontro tra differenze [l'enfasi è mia]*.

¹⁵ Il che è reso difficile dal condizionamento psicologico ed emotivo che rinforza la valutazione positiva di quello che ci è familiare e che tende a proteggerci dal diverso, dall'altro'.

¹⁶ Come lui stesso si definisce.

¹⁷ Dal Fiume si riferisce qui a studiosi – ad esempio Kramsch (1995, 1996) – che definiscono l'educazione interculturale come, appunto, una 'terza via'.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Austin J. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford. (Trad. it. *Come fare cose con le parole*, 1987, Marietti, Genova).
- Bakhtin M. (1952), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin. (Trad. it. *I generi del linguaggio*, 1988, Einaudi, Torino).
- Beacco J.-C. (2006), *Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Beacco J.-C., Byram M. (2005), "Plurilingual and pluricultural repertoire. The pluricultural component", in *Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- Brislin R. (ed) (1990), *Applied cross-cultural psychology*, Sage, London.
- Brooks N. (1964), *Language and language learning*, Harcourt, Brace and World, New York. (Trad. it. *Lingua e apprendimento linguistico*, 1968, La Nuova Italia, Firenze).
- Brown P., Levinson S. (1978), "Universals in language usage: politeness phenomena", in Goody E. (ed), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram M. (2005), *European language portfolio: autobiography of key intercultural experiences*, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton, The Hague.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., Pugliese, R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (1992), "I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale", in Lavinio C. (a cura di), pp. 59-76.
- Clanet C. (1986), "Situations interculturelles et sciences humaines", in AA.VV. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, vol. 2, pp. 736-740.
- Commissione delle Comunità Europee (2005), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, Luxemburg. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf
- Coste D. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues: 1968-1988*, Didier, Paris.
- D'Addio Colosimo W. (1992), "Cultura, lingua e approcci comunicativi", in Lavinio C. (a cura di), pp. 3-9.
- Dal Fiume G. (2000), *Educare alla differenza: la dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*, EMI, Bologna.
- Fasulo A., Girardet H., Pontecorvo C. (1999), "Representing a different culture: exercises in points of view", in *Language and Education*, 13/4, pp. 233-253.
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Edições Paz e Terra, Rio de Janeiro. (Trad. it. 1973, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.)
- Halliday M.A.C., R., Hasan R. (1985), *Language context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Hymes D.H. (1972), "On communicative competence", in Pride J.P., Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-93.

- Kramsch C. (1995), "The cultural component of language teaching", in *Language, culture and the curriculum*, 8/12, pp. 83-92.
- Kramsch C. (1996), "Why should language teachers teach culture?", in *Language, culture and the curriculum* 9/1, pp. 1-9.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- Lavinio C. (a cura di) (1992), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lugarini E., Ambel M. (2002), "Competenza. Una nozione su cui discutere", in *Scuola e Città* (online), "Le parole della formazione", Sezione Archivi.
- Pugliese R. (2003), "La prospettiva interculturale tra ricerca linguistica e didattica delle lingue", in *DAF Werkstatt, Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*, n. 2, Università di Siena-Arezzo, pp. 83-98.
- Puren C. (1998), "La culture en classe de langue: Enseigner quoi? Et quelques autres questions non subsidiaires", in *Les langues modernes* 4, pp. 40-46.
- Sarangi S. (1994), "Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis", in *Pragmatics*, 4, 3, pp. 409-427.
- Searle J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge. (Trad. it. *Atti linguistici*, 1976, Boringhieri, Torino).
- Stern H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Tylor E. B. (1964), *Primitive culture*, University of Chicago Press, Chicago (*ed. or.* 1871).
- Zarate, G. (1996), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette Paris.
- Zorzi D. (1996), "Dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale", in *Babilonia* 2/96, pp. 48-52.