

ITALIANO LINGUA FRANCA: UN'ANALISI LINGUISTICA E SOCIOCULTURALE DI INTERAZIONI TRA STUDENTESSE STRANIERE PRESSO L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Francesca Moja

1. CONTESTO E SCOPI DELLO STUDIO

Questo articolo presenta uno studio¹ che ha come obiettivo l'analisi dell'uso e dell'apprendimento della lingua italiana da parte di alcune studentesse straniere del corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Milano. Hanno partecipato allo studio sei studentesse provenienti da Grecia, Filippine, Albania, Estonia, Turchia e Cina, ognuna quindi con una diversa lingua madre (rispettivamente greco, tagalog, albanese, estone, turco e cinese) e con un differente livello di competenza in Italiano come lingua seconda e in Inglese come lingua straniera. Inizialmente, le studentesse hanno prima completato un questionario di tipo socio-linguistico² e successivamente hanno partecipato ad un *focus group* in cui hanno potuto discutere delle loro esperienze linguistiche e delle loro identità culturali. Attraverso, infatti, alcune domande-guida elaborate con lo scopo di stimolare un ampio confronto interpersonale, le studentesse hanno avuto modo di riflettere sia su tematiche linguistiche (ad esempio, *What makes you feel comfortable or uncomfortable in talking Italian with Italians?* oppure *Do you ever mix words or sentences from the two or more languages you know?* o *In which languages do you usually express your feelings in Italy?*) sia su tematiche socioculturali (ad esempio, *Did you have a view of Italy before coming here?* oppure *What would you have liked to know about Italy and Italian culture before coming here?* o ancora *Do you know anything about the countries of the people you are talking to at the moment? What idea do you have about the people living there?*).

Lo studio ha cercato infatti di rispondere ai seguenti quesiti di ricerca: Come avviene un'interazione tra partecipanti non italofoeni che discutono in italiano³ delle loro identità linguistiche e culturali? Attraverso quali strategie discorsive gli

¹ Ringrazio Luciana Pedrazzini per i suggerimenti e la rilettura di questo articolo. Lo studio è stato condotto per una Tesi di Laurea Specialistica in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee dal titolo "*Inglese e italiano: un'analisi linguistica e socioculturale di interazioni tra studenti stranieri in contesto universitario*", Università degli Studi di Milano, 2009.

² Il questionario utilizzato è il seguente: *L2 History Language Questionnaire*, versione 2.0, tratto da: <http://www.personal.psu.edu/pul8/questionnaire/LHQ07.pdf>, Cognitive Science-Department of Psychology, University of Richmond, Pennsylvania.

³ Alcune delle interazioni si sono svolte anche solo in lingua inglese. Lo studio dal quale si riportano gli estratti interazionali presenti in questo articolo è realtivo all'uso sia dell'italiano che dell'inglese come lingua franca.

stereotipi e i pregiudizi sull'Italia e sui Paesi delle partecipanti vengono confermati o superati? Quali implicazioni può avere un'analisi interazionale di questo tipo per l'insegnamento dell'italiano e della cultura italiana a stranieri in Italia?

Questo articolo è organizzato in quattro sezioni. La prima si pone l'obiettivo di descrivere il metodo di ricerca utilizzato per l'analisi delle interazioni. La seconda sezione presenta un'analisi linguistica dei dati raccolti e si concentra su determinati aspetti dell'uso delle lingue da parte delle partecipanti, come il *code-mixing* e l'uso di strategie di riparazione, di negoziazione dei significati e di 'politeness'. La terza sezione affronta un'analisi di tipo socioculturale, utilizzando tre macrocategorie per evidenziare alcuni aspetti delle identità linguistiche e culturali delle studentesse partecipanti (stereotipi, pregiudizi ed etnocentrismi) emergenti dalle loro interazioni. La quarta ed ultima sezione ha lo scopo di considerare la rilevanza delle analisi condotte per questo studio per la didattica della lingua italiana a stranieri.

2. METODOLOGIA DI RICERCA

La metodologia utilizzata per questo studio interazionale ha tenuto principalmente conto di tre approcci: *Conversation Analysis*, *Discourse Analysis*, *Critical Discourse Analysis*. La *Conversation Analysis* (CA), secondo gli studi condotti da Sacks, Schegloff e Sacks (1974), si fonda su una concezione razionalistica e neo-comportamentalista dell'interazione considerata come una "machinery". Essa studia specifici fenomeni linguistici, come le sequenze dialogiche dei parlanti (*projectability of talk*), le loro strategie di riparazione agli errori linguistici commessi, l'analisi degli aspetti di *politeness* che emergono da ciò che viene da loro riferito. La *Discourse Analysis* (DA), che affonda le sue radici nell'etnografia della comunicazione di Hymes e Gumperz (1964), permette invece di analizzare i dati attraverso un'ottica più sociale ed interattiva, ad esempio soffermandosi sugli aspetti di *negoziiazione del significato* messi in atto dai partecipanti e sugli aspetti extratestuali in cui avvengono le interazioni, con lo scopo di evidenziare la fondamentale relazione tra la lingua e il contesto in cui essa è utilizzata. Infine, La *Critical Discourse Analysis* (CDA), elaborata da numerosi sociolinguisti come Tajfel (1978), Van Dijk (1983) e Fairclough (1989), approfondisce i concetti di soggettività, pensiero e sfera emotiva di coloro che sono impegnati nell'interazione anche attraverso tre macrocategorie di indagine: 'Do, Think e Feel', che si rivelano necessari parametri per la focalizzazione e l'analisi di elementi socioculturali quali gli stereotipi, i pregiudizi e gli etnocentrismi dei parlanti impegnati nell'interazione.

L'analisi dei dati raccolti per questo studio ha fatto riferimento ai tre approcci descritti sopra: da una parte, sono state prese in considerazione le categorie linguistico-epistemologiche della *Conversation Analysis*, come appunto lo studio delle strategie di riparazione e *politeness*, oltre che dei casi di mutamento di codice, dall'altra ci si è soffermati sulle categorie pragmatiche della *Discourse Analysis* per analizzare la negoziazione del significato. Il lavoro di indagine è avvenuto, inoltre, anche attraverso l'approccio socioculturale proposto dalla *Critical Discourse Analysis* con lo scopo di considerare la lingua uno strumento espressivo portatore di contenuti socioculturali. In questo modo si è voluto fornire un quadro completo che mira a far scorgere, di fronte agli estratti interazionali, differenti angolazioni sia analitiche che metodologiche.

3. ANALISI LINGUISTICA

In questa sezione si osservano ed analizzano alcuni aspetti linguistici (*code-mixing*, strategie di riparazione, negoziazione del significato) e pragmatici (strategie di 'politeness') riscontrati nelle interazioni delle studentesse straniere durante il *focus group*.

3.1. *Mutamento di codice*

Il *code-mixing*, cioè la commutazione di codice all'interno di una stessa frase (Berruto, 2005: 6), è un fenomeno linguistico che indica il passaggio da una lingua ad un'altra da parte di parlanti che hanno più di una lingua in comune. Solitamente il mutamento di codice intrafrasale non ha una specifica funzione comunicativa, né si rivela essere intenzionale, piuttosto è indice di un certo bilinguismo e di determinate situazioni sociali, psicologiche ed extra-linguistiche (Nilep, 2006: 5), nonché di due mondi diversi che convergono in una personalità unica (Jiménez Naharro, 2009: 17). Per rendere più comprensibili gli esempi di mutamento di codice linguistico intrafrasale riscontrati nelle interazioni registrate, sono stati classificati in due categorie definite 'mutamento di codice dovuto ad incertezze lessicali' (il parlante, dopo aver iniziato a parlare in un codice, inserisce quello che padroneggia meglio per rimediare a una competenza sbilanciata) e 'mutamento di codice in relazione ad esperienze personali' (il parlante, nel raccontare e commentare episodi, inserisce espressioni in un'altra lingua perché si sente coinvolto in maniera emotivamente differente nella narrazione). Si consideri il seguente estratto (1), in cui notiamo alcuni mutamenti di codice:

- (1) Studentessa cinese: I can just give an example example yeah example the special word **cinema** ((pronunciato in inglese)) because the **scrivere** no the **scrivere** h ((ride))_the writing is totally **uguale mamma mia** ! ((ride)) it's the same so I always say I went to **cinema cinema** ((pronunciato in italiano)) but I just forgot it should be cinema ((pronunciato in inglese))...always mix.

(III, 16-21)⁴

A parlare è la studentessa cinese che, nel momento in cui deve cercare di fornire alle sue interlocutrici un esempio di parola italiana che solitamente confonde con il corrispondente in inglese, usa "cinema" che, essendo omografa nelle due lingue, le procura spesso difficoltà nella pronuncia. Da notare che, involontariamente, oltre al vocabolo preso in considerazione, la stessa studentessa utilizza il mutamento di codice

⁴ Il numero in caratteri romani indica la sezione di *focus group* da cui è stato estrapolato l'estratto; i numeri in cifre indicano la corrispondenza delle sequenze frasali trascritte. Tutte le interazioni sono state trascritte utilizzando il sistema jeffersoniano, messo a punto da Gail Jefferson (2004): si tratta di un particolare metodo adottato nell'analisi delle interazioni che registra e trascrive i flussi conversazionali e i fenomeni non verbali attraverso particolari simboli. Per ulteriori informazioni su questo sistema cfr. Mantovani (2003: 159).

anche nel momento in cui fa fatica a ricordare la traduzione inglese del verbo “scrivere” (che quindi viene pronunciato in italiano), cosa che la sorprende e le fa citare l'esclamazione italiana largamente utilizzata “mamma mia!”, evidentemente appresa senza alcuna difficoltà fonologica.

Tra i mutamenti di codice della seconda categoria, cioè quelli dovuti ad un ‘coinvolgimento emotivo’ della persona con ciò di cui sta parlando, si riporta invece un esempio (2) estrapolato dall'interazione della studentessa cinese con la studentessa estone: queste discutono del loro arrivo a Milano ed inseriscono, più o meno correttamente, nel loro scambio dialogico in lingua inglese due espressioni italiane:

- (2) Studentessa cinese: I come from Shanghai the population is twenty million in the city so it's quite funny my arriving **centrale stazione** I just thought there was none around you know? ((ride)) ↓ just compared with Shanghai
- Studentessa estone: I came here in Milan to see the city and then I decided to to: to study here...it was like **amore della prima vista**

(IV, 9-12; 18-21)

Come appare dagli estratti considerati, le studentesse hanno fatto ricorso a termini italiani non solo per proseguire la comunicazione nel momento in cui si presentavano delle incertezze lessicali, ma anche per riferire alcune loro esperienze facendo delle considerazioni personali ed esprimendo delle sensazioni. In particolare, si nota come un'espressione quale “amore della prima vista” rispecchi non solo la ripresa di un modo di dire italiano (“amore a prima vista”), ma anche la volontà e il desiderio di esprimere, attraverso una precisa scelta terminologica, un'emozione e un piacevole ricordo.

3.2. Strategie di riparazione

La riparazione degli errori, secondo la *Discourse Analysis* (DA), è la principale risorsa che gli interlocutori possiedono per condividere significati e per mantenere il contatto sociale tra loro e può essere analizzata in termini di: posizione (inizio e completamento), correzione (individuale o collaborativa) o successo all'interno della comprensione dell'interazione. Le correzioni avvengono in quella che è stata definita da Vygotskij (1978) come *Zone of Proximal Development* (ZPD), cioè in quello spazio della conversazione in cui il parlante che si dimostra insicuro di un'espressione verbale viene soccorso da un suo interlocutore, che quindi gli fornisce assistenza: la lingua diventa dunque un mezzo per una produzione linguistica quanto più corretta possibile. Normalmente gli interventi di riparazione immediati portano all'innalzamento del filtro affettivo (Krashen, 1980) del parlante che ha commesso uno sbaglio linguistico, ovvero della sua difesa psicologica di fronte al rischio di ‘perdere la faccia’, ma capita anche che la correzione sia accolta positivamente in quanto considerata gesto di disponibilità da parte dell'interlocutore.

Nell'estratto (3) qui sotto proposto la studentessa cinese è evidentemente insicura delle sue ipotesi e chiede in modo esplicito un intervento (“come si dice?”) che, dopo diversi tentativi di ‘auto-inizio’ ed ‘auto-riparazione’, arriva da parte dell'interlocutrice turca in lingua italiana:

- (3) Studentessa cinese: The problem is you know the problem is sometimes Chinese sometimes they are too e:hm h how to say? iff? iff? iffe? efficient? affe? affention I mean h
- Studentessa turca: **efficienza**
- Studentessa cinese: **efficienza**
- (IV, 98-101)

Nell'estratto (4) è la studentessa filippina, invece, che corregge la produzione linguistica dell'interlocutrice albanese (interessante in questo caso notare che la riparazione non avviene in modo immediato ma solo dopo aver lasciato alla ragazza lo spazio temporale necessario per formulare dei tentativi):

- (4) Studentessa albanese: All'inizio, cioè proprio pensavo che non non eravate capaci... non eravate capaci di di parlare italiano...però questo cioè mi viene da pensare questo che proprio non e:hm siete VOI come: come popolo ((riferendosi ai Filippini)) che non volete **socia socia socia:**
- Studentessa filippina: **socializzare**
- (II, 522-530)

La strategia di riparazione da parte della studentessa filippina è molto interessante anche dal punto di vista dell'analisi sociale dell'interazione: nonostante, infatti, la studentessa albanese stia sostenendo che le persone filippine siano, secondo il suo punto di vista, poco predisposte all'integrazione con persone di altre culture, questo "soccorso lessicale" proprio da parte sua è segno invece di un esplicito desiderio di portare avanti (e non certo interrompere) un dialogo che ha come tema il confronto culturale.

3.3. *Negoziazione del significato*

All'interno di interazioni interlinguistiche ed interculturali come quelle analizzate in questo studio, il significato di ciò di cui si discute deve essere chiaro e condiviso da tutti, altrimenti non è possibile proseguire nella comunicazione (verrebbe infatti violata la *massima di modo* di Grice (1975), secondo la quale, per una buona conversazione, si deve evitare ogni ambiguità semantica): i parlanti devono assicurarsi di condividere lo stesso campo semantico. Varonis e Gass (1985) hanno proposto un modello che dimostra come la struttura dell'interazione dia una sorta di linea orizzontale che procede senza problemi fino a quando avviene un'incomprensione da parte di uno dei parlanti: questa interruzione sposta la linea dell'interazione da orizzontale a verticale, in quanto contiene scambi comunicativi il cui scopo è quello di risolvere dei problemi, secondo diverse modalità, ad esempio autochiarimenti, richieste di chiarificazione, domande di controllo, ecc. L'estratto (5) coinvolge la studentessa turca, quella cinese e quella estone in una singolare e progressiva negoziazione di significato con un divertente gioco di parole che si viene a creare nell'uso di diverse parole ("sea", "Siria", "mare", "si") e al quale si riesce a trovare una soluzione solo attraverso una domanda diretta e precisa, nonché attraverso una ulteriore conferma finale:

- (5) Studentessa turca: Istanbul also there is there sea and there is it is very: very good from the point of view of the air because
Studentessa cinese: is close to (sira)?
Studentessa estone: **Siria?**
Studentessa cinese: close not to sea **to mare**
Studentessa estone: **sì**
Studentessa turca: sea? **mare?**
Studentessa cinese: **sì? no? sì?**
Studentessa estone: yes
Studentessa turca: **è vicino al mare?**
Studentessa cinese: eh
Studentessa estone: **sì .**
Studentessa turca: **sì** Istanbul there is the: Bosforo yes
(IV, 405-417)

Nell'estratto (6), la studentessa greca sta discutendo dei sistemi alfabetici con la studentessa filippina e quella albanese: la studentessa greca manifesta la convinzione che nelle Filippine si usi il sistema grafico ad ideogrammi. La negoziazione del significato, in questo caso, avviene attraverso l'intervento di una terza interlocutrice, cioè della studentessa albanese che, andando in 'soccorso' della studentessa greca, le suggerisce in italiano la parola chiave "latino" e le permette così di comprendere un significato che fino a qualche istante prima non le era comprensibile:

- (6) Studentessa greca: Per scrivere il vostro di: alfabeto uno deve essere artista per poter fare tutto come giapponese cinese deve essere artista per poter disegnare tutte le lettere !
Studentessa filippina: **no ma noi non siamo** cioè: non
Studentessa greca: **che avete:?**
Studentessa filippina: alfabeto comunque noi
Studentessa greca: alfabeto?
Studentessa filippina: a b c
Studentessa albanese: **latino .**
Studentessa greca: **ah latino ! con caratteri latini** no pensavo tutto l'oriente aveva: h questo è come sappiamo poco del mondo intorno a noi ! h ((ride imbarazzata)).
(II, 764-774)

3.4. *Strategie di 'politeness'*

Durante le interazioni, al fine di 'salvare la faccia' (Mazzotta, 2007: 4), gli individui operano un attento controllo dei loro atti linguistici, assumendo un orientamento difensivo nei confronti degli altri, ma nello stesso tempo anche nei confronti di loro stessi, ed utilizzando strategie di cortesia o 'politeness' (Bettoni, 2006: 81) per stabilire un processo di correzione e collaborazione con gli altri interlocutori attraverso determinate strategie riparatrici, come ad esempio la rimozione di potenziali minacce o l'interruzione di argomenti offensivi. Esistono, a tale proposito, due possibili strategie: la prima si fonda sulla capacità di operare un'opportuna ritirata (*avoidance process*) dall'interazione

prima che si verificano episodi di minaccia contro la “faccia” di un altro interagente; la seconda (*corrective process*) prevede invece un'autocorrezione (*self-repair*) o una correzione effettuata da un altro interagente (*other-repair*), entrambe con lo scopo di mostrare la temporaneità dell'infrazione commessa e riaffermare la *politeness* dei partecipanti coinvolti nell'interazione. Prendiamo ora in considerazione due estratti conversazionali in cui si sono state messe in atto da una parte la strategia ‘di ritirata’, dall'altra quella ‘di correzione’.

Nell'estratto (7) la studentessa albanese interagisce con quella greca: la convinzione espressa dalla studentessa greca che una determinata parola (“nikokirà”, che significa “casalinga”, sia in greco che in albanese) di cui si sta dibattendo l'etimologia, sia certamente di origine greca (nonostante sia largamente utilizzata anche in Albania), danneggia la ‘faccia’ della studentessa albanese e del suo popolo:

- (7) Studentessa albanese: Anche sulla lingua abbiamo tante cose in comune ((con i greci))
presi da: dai turchi, mori
Studentessa greca: con tutte le guerre, invasori e i conquistatori che avevamo
Studentessa albanese: nikokirà ! nikokirà è una parola: **[albanese]**
Studentessa greca: **[greca antica] di origine**
Studentessa albanese: **no: h non litighiamo h ((ride)) comunque è una parola**
antica così che usiamo anche noi anche loro che è su questa
donna della casa però molto:
Studentessa greca: **eikos ! ((obzo, in caratteri greci)) casa ! h ((ride))**
Studentessa albanese: h ((ride))
Studentessa greca: **e come si dice nel mio grosso grasso matrimonio greco,**
tutto proviene dal greco h ((ride))
Studentessa albanese: **e così queste: sono: ↑ tante cose in comune:**
(II, 356-370)

È visibile in questo estratto il tentativo, da parte della studentessa albanese, di minimizzare, attraverso dei sorrisi e l'esplicita richiesta di non litigare, la convinzione della sua interlocutrice. Nonostante i segnali di imbarazzo della studentessa albanese, però, la studentessa greca ribadisce la sua convinzione fornendo una possibile radice etimologica della parola di cui si sta discutendo, di fronte alla quale la sua interlocutrice è costretta ancora una volta a mostrare il suo imbarazzo. La terza fase di questo scambio comunicativo avviene con un ulteriore rafforzamento da parte della studentessa greca della sua ipotesi, attraverso il riferimento ad un famoso film che ha come oggetto la cultura greca. Di fronte ad un andamento dell'interazione così sbilanciato, la studentessa albanese cerca di riparare le infrazioni comunicative e la mancata ‘politeness’ nei suoi confronti con una chiusura discorsiva costituita dall'accettazione delle motivazioni addotte dalla studentessa greca.

Nell'estratto successivo (8), la studentessa albanese, invece, sostenendo l'ipotesi secondo la quale le persone filippine sono poco socievoli (e dunque esprimendo un chiaro esempio di comportamento interazionale privo di imbarazzo nell'affermare qualcosa di negativo), non opera alcun tipo di controllo dei suoi atti linguistici e non riduce in nessun modo l'argomento offensivo nei confronti della sua interlocutrice. La studentessa filippina, posta di fronte ad un'offesa e sentendosi vittima in quanto rappresentante del popolo chiamato in causa, cerca di ricorrere alla strategia ‘di correzione’ attraverso l'attenuazione della visione negativa da parte della studentessa

albanese e fornendo all'ascoltatrice una possibile spiegazione linguistica al comportamento di cui si sta dibattendo:

- (8) Studentessa albanese: Questo mi viene da mi viene da pensare questo che proprio non e:hm **siete VOI come popolo che non volete socia socia socia:**
- Studentessa filippina: socializzare
- Studentessa greca: with the others
- Studentessa filippina: bè non lo so cioè: sì, ↑ho notato anche io che pochi pochi filippini, che ormai da tanto sono qui, parlano italiano che dovrebbero ormai saperlo bene ↑**forse per e:hm non so qual è il loro motivo ma non so ma forse perché e:hm italiano per noi è proprio difficile come lingua**

(II, 526-534)

Come è evidente dagli estratti conversazionali riportati, possiamo osservare che nella comunicazione interculturale fra persone che non condividono né la lingua materna né le norme interpretative della comunicazione, l'uso della 'lingua franca', cioè della lingua che viene usata come loro strumento di comunicazione, risulta spesso non appropriata. In sostanza, può capitare che uno straniero abbia acquisito bene o discretamente la lingua del Paese ospitante ma non ne conosca le norme interazionali ed interpretative. Dunque, a volte, può non comprendere o esprimerne adeguatamente parole, strutture sintattiche, registro, come nell'estratto (8) in cui la studentessa albanese certamente non intendeva imporre il proprio punto di vista in maniera così autoritaria come invece è apparso dal suo modo di dialogare e dalle strategie comunicative da lei utilizzate.

Il fatto che gli studenti stranieri abbiano una padronanza base dell'italiano, per cui la comunicazione elementare è garantita, può far dimenticare infatti che ogni persona sul piano concettuale continua invece a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali, conservando i propri codici extra-linguistici (come gestualità, distanza interpersonale, ecc.). La lingua franca tra stranieri in Italia, dunque, non è costituita solo da pronuncia, lessico e grammatica, ma è una realtà ben più complessa legata a fattori culturali, per cui anche la mancanza o presenza di *politeness* in una interazione devono essere lette secondo un'ottica globale ed etnografica.

4. ANALISI SOCIOCULTURALE

In questa sezione si trattano alcuni aspetti socioculturali emersi dalle interazioni analizzate. In particolare, tenendo conto della metodologia della *Critical Discourse Analysis*, vengono considerati, attraverso le macrocategorie di indagine socioculturale 'Do, Think, Feel', tre fenomeni che, all'interno di interazioni interlinguistiche ed interculturali, costituiscono spesso pericoli costanti, e cioè stereotipi, pregiudizi ed etnocentrismi, sui quali ci si soffermerà per comprenderne le modalità linguistiche con cui sono stati espressi durante il *focus group*.

4.1. Macrocategorie Do, Think, Feel

L'approccio etnografico e contestuale proposto della *Critical Discourse Analysis* (CDA) ha permesso di analizzare le interazioni registrate attraverso i principi della *Social Identity Theory* (SIT) di Tajfel ed attraverso la considerazione del concetto di "cultura"⁵ dello studioso Hofstede (2001, cit. in Bettoni, 2006: 9). Questi studiosi, anche se con modalità e strumenti differenti, hanno evidenziato come all'interno di un gruppo contenente diverse etnie avvenga una sorta di ri-costruzione delle singole identità attraverso degli scambi linguistici che toccano principalmente tre aree tematiche (*abilità, credenze, sentimenti*) successivamente distinte in tre macrocategorie verbali: Do, Think, Feel⁶. Con 'Do' ('abilità') si intendono le espressioni utilizzate e le azioni svolte e riportate dalle parlanti; 'Think' ('pensare'), invece, sottolinea quei tratti maggiormente connessi alla sfera della conoscenza come opinioni, giudizi e visioni stereotipate, pregiudiziali o etnocentriche; "Feel" ("sentire") comporta invece un approccio sensoriale (che chiama quindi in causa l'emisfero destro del cervello) che il parlante rivela di attuare nel momento in cui sente di essere coinvolto in prima persona nella discussione: fanno parte di quest'area di referenza i sentimenti e le emozioni. Queste tre macrocategorie sono state utilizzate per elaborare le domande guida del *focus group* e per l'analisi successiva dei dati.

Così, nell'estratto (9), per la sfera semantica del 'Do', le studentesse albanese e filippina, essendo ben consapevoli della situazione intermedia tra la loro L1 e l'italiano L2 ancora non pienamente acquisito, riflettono così sulle loro competenze linguistiche:

- (9) Studentessa albanese: Usi italiano e vai do: poi e quando: quando vuoi parlare la tua: la tua lingua alla fine **capisci che non sei in grado di parlare anche ((né)) la tua lingua anche ((né)) italiano**
- Studentessa filippina **sì** ((sorride confermando))
- Studentessa albanese: alla fine anche io non non potevo cioè **non ero cento per cento** e:hm non parlavo questo italiano così puro così senza errori grammaticali >non lo posso dire< però era **questa fase che per me era difficile un po'**

(I, 129-135)

Nell'estratto (10) la studentessa filippina mostra la sua sorpresa di fronte ad un blocco linguistico: nel momento in cui voleva utilizzare la sua L1 (tagalog) dopo un lungo periodo in Italia, infatti, si trova costretta a mimare ('Do') un'immagine di sé stessa con la bocca spalancata, in segno di momentanea incapacità di esprimersi:

- (10) Studentessa filippina: Parlavo con i miei nonni, loro non sanno niente di italiano no? e io non rie: non riuscivo a spiegarlo in nella lingua
- Studentessa albanese: sì ma infatti

⁵ La cultura, per lo studioso Hofstede, è la programmazione collettiva della mente, dove 'mente' va intesa come mani che agiscono (abilità), testa che pensa (credenze) e cuore che sente (sentimenti).

⁶ Le tre macrocategorie di analisi provengono, oltre che dalla concezione di 'cultura' elaborata da Hofstede, dal 'Do/Think/Feel Framework' elaborato da Bishop, Coupland e Garrett (2003). Queste macrocategorie sono state utilizzate anche in uno studio condotto con studenti Erasmus dell'Università di Lleida, Catalogna (Llurda, Cots e Armengol, 2009).

Studentessa filippina: quindi cioè: proprio prima di: di spiegare cioè **sono rimasta così ((mima un'espressione sorpresa, con la bocca spalancata))** aspettami nonna che devo aspet devo **devo formulare le: le parole**

(I, 117-123)

Per la sfera del 'Think', strettamente connessa alle considerazioni razionali, si consideri l'estratto (11): la studentessa turca si sente chiamata in causa in un momento in cui il tema sul quale si sta dibattendo riguarda la religione, ed espone così le sue opinioni riguardanti l'integrazione delle persone musulmane in una società cattolica come quella italiana. In questo caso ciò che avviene è un chiaro esempio di confronto socioculturale:

(11) Studentessa turca: **Penso** che una persona che viene qua qua deve comunque adeguarsi alle: diciamo alle regole del Paese in cui viene **però penso** che comunque il rispetto ci debba essere cioè non c'è da guardare se una persona sia non so h cristiana: o musulmana:

(IV, 281-284)

Per l'area referenziale delle emozioni e dei sentimenti ('Feel'), si è osservato che le studentesse hanno esposto senza alcun timore le loro sensazioni in relazione al loro uso delle lingue da loro conosciute. Riportiamo qui un estratto (12):

(12) Studentessa albanese: Quando parlo con i miei amici soprattutto italiani non non ho dei problemi anche se: **mi sento: MEGLIO** perché: perché mi possono anche correggere: o: posso migliorare il mio accento sull'italiano:...quando **parlo italiano mi sento: bene** **confronto alla mia lingua**

(I, 71-80)

Gli estratti qui sopra presentati hanno lo scopo di evidenziare come le tre aree referenziali o macrocategorie a cui ci si è riferiti per svolgere l'analisi dei dati raccolti abbiano condotto ad una comprensione linguistico-culturale dello svolgimento del *focus group*. Si sono infatti messe in risalto non solo le strategie linguistiche utilizzate dalle studentesse, ma anche le loro azioni, pensieri ed emozioni. Queste stesse macrocategorie sono state successivamente sfruttate per approfondire determinate tematiche scaturite inevitabilmente durante le interazioni: la presenza di stereotipi, pregiudizi ed etnocentrismi.

4.2. *Stereotipi*

Lo stereotipo, ovvero la conoscenza che l'individuo immagina di possedere a proposito di qualcuno o qualcosa, è un modo di categorizzazione che resiste ai cambiamenti, che deforma ed impoverisce la realtà sociale (Genovese, 2003: 21), in quanto rappresenta un'immagine mentale semplificata del mondo. Proprio come la *Social Identity Theory* (SIT) ha messo in luce teorizzando il principio noi/loro, nelle interazioni interlinguistiche ed interculturali sono continuamente attivate le differenze tra il gruppo di appartenenza ed altri gruppi (effetto di contrasto), oltre che le somiglianze all'interno dei vari gruppi (effetto di assimilazione). Attraverso le lingue, infatti, gli stereotipi si

conservano e sono in grado di diffondersi facilmente, in quanto etichettano la realtà circostante in modo marcatamente e volutamente semplificato. I termini utilizzati per connotare negativamente la diversità sono espressioni correnti che si rifanno ad un vocabolario serbatoio di caratteristiche e memoria dei gruppi: l'italiano è così sinonimo di "pigrizia", il filippino di "persona poco integrata", il cinese di "instancabile lavoratore" e l'albanese di "delinquente". Quando, infatti, si presenta una parola stimolo (*target*), un'altra parola ad essa semanticamente collegata (*prime*) appare nella mente di colui che parla attraverso delle *reti associative*: è sufficiente l'attivazione di un'etichetta linguistica per far entrare in "risonanza", in maniera automatica e del tutto inconsapevole, gli attributi ad essa collegati. Prendiamo in considerazione un estratto (13) in cui questo meccanismo socio-linguistico è chiaramente visibile: la studentessa albanese "subisce" una stereotipizzazione da parte dell'interlocutrice greca che, ricordandole come i primi albanesi ad entrare in Grecia furono soprattutto ex-detenuati, le espone la sua personale visione di tale situazione sociale attraverso delle espressioni e dei vocaboli italiani mirati a generalizzare e a classificare, fornendo anche termini di paragone con altri due popoli:

- (13) Studentessa greca: Per quanto riguarda gli albanesi, che idea: se uno sente albanese che: impressione può fare? é normale tantissimi anni fa con tutti problemi interni che avevate . I primi: in generale **questo ha da fare con gli immigrati (.) i primi albanesi che sono usciti dal paese erano primi immigrati come sai benissimo erano: quelli che erano lasciati dalla carcere erano quelli che non avevano un'educazione come si deve e avevano >già vissuto una vita< piena di crimini...come erano ai vecchi tempi gli italiani e i greci PER AMERICA E AUSTRALIA che non avevano la fama migliore... però visto che è passato dopo tutti questi anni la crisi e le persone sono entrate nelle varie società, per questo ormai non c'è l'immagine dell'albanese di quello che era prima**

(II, 629-663)

È importante sottolineare, però, proprio come viene espresso dalla studentessa greca nell'ultima parte dell'estratto, che la scelta lessicale (in questo caso, "albanese" uguale a "criminale") accompagna sì schemi di lettura banalizzati (e purtroppo continuamente amplificati dai mass media), ma schemi che nascono e si diffondono in particolari momenti storici e che per questo hanno radici destinate a sgretolarsi lentamente se non tengono conto delle dinamiche sociali che si trovano a rappresentare. Le etichette linguistiche che categorizzano persone ed eventi, infatti, non rimangono stabili nel tempo, ma sono soggette a lente ma significative modificazioni, che denotano cambiamenti culturali e spostamenti di prospettiva. Nella misura in cui, infatti, si realizzano politiche di integrazione, si modificano anche i modi con cui certi comportamenti o categorie sociali sono descritti (Cadinu e Arcuri, 1998: 142): un'equivalenza come "albanese-delinquente", nella società italiana odierna, è meno stabile e definita di quanto non fosse stata negli anni passati, a testimonianza del fatto che anche la lingua e la sua funzione identificatrice si evolve sulla base dei cambiamenti sociali in cui essa stessa è inserita.

4.3. Pregiudizi

Il pregiudizio è un giudizio negativo sull'altro, costruito a priori, un giudizio che induce ad attribuire elementi negativi ad altri, a pensar male di qualcuno, senza un motivo reale (Allport, 1973). Taguieff (1994: 116) lo definisce come un'etichettatura emotiva di gruppi umani. Il pregiudizio, che deriva dunque dallo stereotipo, è una forma di approssimazione della realtà che fa fronte, attraverso meccanismi di semplificazione sia mentale che linguistica, al complesso intreccio di relazioni sociali. Quando si hanno forme di approvazione sociale del pregiudizio, quando ci si trova di fronte al rifiuto o alla svalutazione del pluralismo culturale, delle differenze religiose, come è accaduto, ad esempio, per l'integralismo islamico, si giunge all'exasperazione delle differenze e a forme di chiusura totale nei confronti dell' "altro". È quello che, durante il *focus group*, è apparso dall'interazione della studentessa estone con quella turca (estratto 14): quest'ultima ha riportato in lingua italiana (nonostante la conversazione stesse avvenendo in lingua inglese) il suo imbarazzo di fronte alle espressioni superficiali e pregiudiziali che in passato ha subito in quanto di nazionalità turca:

(14) Studentessa turca: **C'è come una e:hm** sort of prejudice because it happened when for example I were I was in school and when I said I'm from Turkey they: e:hm they believed some things about about Turkey and so on and it created e:hm some yes **mi dava insomma un po' fastidio**

(IV, 365-369)

In quest'analisi si rivela utile l'*ipotesi del contatto* di Allport (1954), secondo la quale il pregiudizio può essere ridotto attraverso un contatto di tipo amichevole, informale ed empatico ed un'eguaglianza di status con un qualche membro dell'*outgroup*: le interazioni interpersonali in una *lingua franca* aiutano quindi il soggetto a prestare meno attenzione ai pregiudizi e più all'ascolto dell'interlocutore, delle sue parole e del suo punto di vista. Perché il contatto riduca il pregiudizio, è però necessario che il giudizio favorevole sviluppato nei confronti delle singole persone conosciute (in questo caso, la studentessa turca) venga esteso all'intero gruppo (cioè a tutti i turchi). Se si pone troppa attenzione su quella singola persona, infatti, si corre il rischio di considerarla un'eccezione rispetto al suo gruppo. Poiché, infatti, i pregiudizi creano tensioni, provocano discriminazioni, violenze e scontri, portano ad agire e pensare in funzione di precisi orientamenti valutativi, culturali ed ideologici, dai quali non ci si libera mai del tutto, è necessario, di fronte a interazioni interlinguistiche ed interculturali, considerare ed eventualmente rivalutare le strategie comunicative messe in atto da chi parla, perché è solo e soprattutto attraverso la lingua che esse prendono forma ed è solo con la lingua che possono essere percepite nel giusto modo ed indirizzate verso nuove spiegazioni.

4.4. Etnocentrismi

L'etnocentrismo (Samner, 1906), ovvero la tendenza a considerare il proprio gruppo di appartenenza come unico modello di riferimento e tutti gli altri gruppi come strani, differenti, inferiori, si esprime in termini mitologici, linguistici, formali e tocca la sfera

logico-intellettuale, percettivo-rappresentativa, espressiva ed epistemologica. Non comporta un atteggiamento ostile del soggetto verso l'oggetto, piuttosto delle incomprensioni, equivoci, errori conoscitivi, interpretazioni soggettive, influenzati dalle specifiche rappresentazioni relative alla cultura di chi valuta e non di chi è valutato. L'ambiente circostante, infatti, fa penetrare in noi per mille vie consce e inconsce un complesso sistema di riferimenti che consiste in giudizi di valore, motivazioni, fulcri di interesse, facendoci vivere e muovere come se fossimo all'interno di una massa chiamata per l'occasione cultura. La cultura (e quindi anche la società in cui siamo immersi e in cui sono immerse le studentesse coinvolte in questo studio) è tutto quello che ci sta intorno e nello stesso tempo gli occhiali con i quali noi vediamo la realtà. Esistono diversi tipi di etnocentrismi: in questo studio abbiamo preso in considerazione quello linguistico, e cioè quello per il quale chi parla un'altra lingua non si limita a dire in modo diverso le stesse cose, ma interpreta in modo più o meno diverso il mondo che lo circonda.

All'interno delle interazioni analizzate, un chiaro esempio di *etnocentrismo linguistico* (estratto 15) coinvolge la studentessa albanese, la quale racconta come venne accolta in Grecia durante un viaggio turistico ed evidenzia le sue sensazioni positive, di fronte alle quali la studentessa greca, orgogliosa e patriottica, dà una sorta di spiegazione linguistica. A suo parere, infatti, la gente greca si dimostra particolarmente disponibile all'ospitalità dello straniero proprio grazie alla "filoxenia", (da Φίλος "filos", amante, e Ξένος "xénos", straniero), qualità ritenuta esclusiva del popolo ellenico, e sostenuta dalla convinzione che questo termine non trovi una perfetta corrispondenza nelle altre lingue:

- (15) Studentessa albanese: Io sono: stata in Grecia e mi sono sentita, già dalla prima volta, differente da quando sono venuta in Italia perché lì: in Grecia erano tutti che ti chiedevano cioè volevano: cioè non ti vedevano come una straniera, ti vedevano come una che aveva proprio bisogno di comunicare con loro: e se vedevi anche le vecchiette cioè tutti:
- Studentessa greca: **questo si chiama filoxenia** ((φιλοξενία, in caratteri greci)) h ((ride)) **che non c'è in nessuna altra lingua** h
- (II, 349-355)

Come è visibile dall'estratto citato, ogni individuo riceve, per formazione culturale, un sostrato di esperienze percettive che egli inconsapevolmente tende a ritenere naturali al suo popolo ed attraverso le quali concepisce la realtà che lo circonda. È impensabile, del resto, che degli individui immigrati in un nuovo Paese continuino a considerare ogni avvenimento ed ogni fenomeno come strettamente dipendente dalla *forma mentis* sviluppata nel proprio Paese d'origine, in quanto è proprio grazie al contatto con un nuovo background linguistico e culturale che si inizierà a percepire la propria vita e la propria identità secondo *anche* nuove categorie e punti di riferimento. Se è vero, infatti, che tutti noi siamo continuamente influenzati da modi di vivere, pensare, sentire in qualche modo imposti dal Paese da cui proveniamo, d'altra parte è stato ampiamente dimostrato che gli etnocentrismi possono lentamente sfaldarsi se si è disposti ad apprendere una nuova lingua e una nuova cultura, come nel caso delle studentesse straniere immigrate in Italia e coinvolte in questo studio.

5. IMPLICAZIONI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

Pur non nascendo con un intento didattico, gli approcci metodologici della *Conversation Analysis*, della *Discourse Analysis* e della *Critical Discourse Analysis*, possono contribuire a chiarire come si descrive il discorso orale, osservando nei dettagli il “come” e il “quando” si dice “cosa”. L'approccio sociologico e psicolinguistico della *Conversation Analysis* può costituire un valido contributo per l'insegnante di italiano L2, in quanto propone di osservare la costruzione e il mantenimento delle relazioni sociali, partendo dall'osservazione dell'interazione verbale. La *Conversation Analysis* indica infatti un terreno di studio adatto a superare l'astrattezza di un insegnamento basato su campioni di lingua depurati o facilitati, come si usa dire, ma in realtà impoveriti e falsi, “esempi” presentati sempre come modello di un possibile comportamento linguistico in un contesto dato a priori. L'artificiosità di certi dialoghi è comune percezione di ogni insegnante di lingua: parecchi studiosi, quindi, hanno cominciato ad utilizzare le interazioni reali come base di confronto con i dialoghi dei libri di testo, con lo scopo di presentare allo studente una vasta gamma delle potenzialità della lingua, sia essa utilizzata da parlanti madrelingua, sia da stranieri.

Si potrebbero formulare alcune domande di riflessione sull'uso della lingua italiana utilizzata come *lingua franca* in interazioni interlinguistiche ed interculturali, ad esempio:

1. L'italiano utilizzato da parlanti non nativi rispecchia perfettamente modi di dire ed espressioni tipiche dell'interazione naturale degli italofofoni?
2. In che modo le difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte degli stranieri influiscono sul loro desiderio di integrarsi o meno con la società italoфона ospitante?
3. Come si possono misurare differenze ed affinità tra l'italiano dei nativi e l'italiano L2 degli stranieri?

Relativamente allo studio qui presentato, possiamo rispondere considerando tre diversi estratti e fornendo così degli esempi concreti di un possibile lavoro di riflessione linguistica. L'estratto (16) presenta un chiaro esempio di uso della lingua italiana come “modo di dire” da parte della studentessa estone, la quale, pur parlando in inglese con le sue interlocutrici, inserisce un'espressione colloquiale italiana (anche se non corretta) per rendere maggiormente l'idea di quello che ha vissuto venendo in Italia:

(16) Studentessa estone: I came here in Milan to see the city and then decided to study here at university, it was like **amore della prima vista**.
(IV, 18-21)

Per rispondere al secondo quesito, consideriamo, invece, un estratto (17) in cui la studentessa filippina e quella albanese discutono della lingua italiana parlata dai filippini immigrati e dei problemi fonetici che essi incontrano nel pronunciare determinati vocaboli italiani. Queste difficoltà di pronuncia, secondo quanto si dice nell'interazione, potrebbero essere la causa di un certo imbarazzo da parte dei parlanti filippini e anche una possibile spiegazione della loro debole integrazione sociale con il popolo italiano:

- (17) Studentessa filippina: ((L'italiano)) è proprio difficile perché è diverso dalla: nostra lingua proprio diverso non so...> perché noi allora abbiamo tagalog che è la lingua ufficiale< poi ci sono i dialetti che questi dialetti hanno tutti i loro accenti diversi e quindi: h ((ride)) infatti qua, quando dicono e:hm non so una parola italiana **per dire bebè, loro dicono cioè trasformano b con la p pepè?**
Studentessa albanese:
Studentessa filippina: **sì !** h ((ride)) **pepè** cioè sono: e forse perché si vergognano anche perché loro sanno che h ((ride)) cioè hanno questo:

(II, 536-545)

Infine, per quanto riguarda l'ultima domanda, potremmo considerare l'esperienza diretta citata dalla studentessa albanese (estratto 18), in quanto ci permette di affermare che, all'interno di interazioni interlinguistiche ed interculturali, sono sempre numerosi ed interessanti i momenti in cui si possono fare confronti tra la lingua utilizzata dai partecipanti non nativi (cioè quella lingua *target* a cui gli apprendenti di una seconda lingua fanno costante riferimento) e quella dei parlanti nativi:

- (18) Studentessa albanese: Secondo me sono problemi >che tutti li abbiamo< ...sempre ci sono queste queste di di lingua perché anche da noi cioè e:hm come: **la frase in italiano CINQUE ANNI FA io dico sempre, anche se lo so che fa cinque anni fa, io dico sempre cinque anni prima perché faccio questo traduzione DA DA ALBANESE IN ITALIANO** ((ride)) e sono errori credo se: > che tutti

(II, 157-164)

In conclusione, possiamo sottolineare che solo attraverso il dialogo e la sua necessaria analisi linguistica e socioculturale, il pluralismo e le differenze diventeranno forme dell'esperienza educativa e didattica affiancate dall'idea di un pensiero empatico e di una "decostruzione" che permettano agli studenti di assumere continuamente i panni dell'"altro". Attraverso l'analisi di estratti conversazionali interlinguistici ed interculturali, infatti, gli insegnanti di italiano L2 hanno la possibilità di evidenziare le differenze e i contenuti culturali espressi dai partecipanti alle interazioni. Va tenuto inoltre presente che il lavoro di proposta didattica dovrebbe avvenire non tanto a livello grammaticale quanto sul piano delle modalità d'interazione e di rappresentazione: narrazioni personali da esporre facendo ricorso alle sfere del 'Do, Think, Feel', *topics* da intavolare e gestire stando attenti a non minacciare le "facce" degli interlocutori, scelta di vocaboli e relativa mescolanza di codici linguistici, strategie riparative di correzione degli errori e "caduta" in inevitabili stereotipi, pregiudizi, etnocentrismi e così via. Queste conoscenze potrebbero preparare lo studente alla mediazione culturale quotidiana, cioè al superamento delle microconflittualità che nascono da fraintendimenti culturali, sempre più frequenti nelle nostre società multietniche. Non è da dimenticare, inoltre, il fatto che spesso gli apprendenti di italiano L2 rivolgono l'esplicita richiesta agli insegnanti di insegnare loro la "lingua della strada", cioè la lingua orale viva, una lingua che sveli gli aspetti personali e i vincoli socialmente condivisi della comunicazione, una lingua che somigli a quella, affascinante e per loro incomprensibile, che sentono al di fuori del contesto classe. Queste richieste parlano del bisogno tipicamente umano di capire i

codici non scritti degli interlocutori e, possibilmente, di imparare a riprodurli, a interpretarli.

Si tratta insomma di sfruttare positivamente le occasioni che l'attuale momento storico ci offre: in questo nuovo millennio, infatti, gli orizzonti di tutte le culture si stanno allargando enormemente e gli incontri interculturali si moltiplicano per tutti. Attraverso la visione, l'ascolto o la lettura di trascrizioni di testi orali autentici, gli studenti di italiano L2 possono apprendere non solo come determinati partecipanti non italofoeni e provenienti da diversi Paesi gestiscono un'interazione in lingua italiana, ma anche in cosa consistono i loro contributi, che effetto fanno sugli altri parlanti e cosa evidenziano rispetto a certe tematiche culturali.

Tutto ciò può avvenire se la qualità dell'apprendimento che gli insegnanti attuano sarà adeguata al contesto multiculturale in cui noi tutti oggi viviamo, e se si valuterà finalmente in maniera positiva il caleidoscopio linguistico e culturale che emerge dagli incontri con gli "altri" in un'Italia ormai multilingue e multiculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allport G. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, Sansoni.
- Berruto G. (2005), "Che cosa ci insegna il "parlare in due lingue"? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica", in *Rivista di linguistica*, vol. 17 (1), pp.3-14.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.
- Bishop H., Coupland N., Garrett P. (2003), "Blood is thicker than the Water that Separates Us: Dimensions and Qualities of Welsh Identity in the North American Diaspora", in *North American Journal of Welsh Studies*, vol. 3 (2), University of Wales, Cardiff, pp.37-52.
- Cadinu M., Arcuri L. (1998), *Gli stereotipi*, Bologna, Il Mulino.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Lerner G. H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, Benjamins, pp.12-31.
- Jiménez Naharro M. (1996), "Note sul bilinguismo e problemi con esso correlati", Istituto Cervantes (a cura di), *Atti del XVII convegno AISPI*, Milano.
- Llurda E., Cots J. M., Armengol L. (2009), "English vs. Spanish as Lingua Franca among International Students in Catalonia", *Presentazione alla Second International Conference of English as a Lingua Franca*, University of Southampton, 6-8 April 2009.
- Mantovani G. (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti Editore.
- Mazzotta P. (2007), "Il ruolo della cortesia linguistica nella formazione della competenza interculturale", in *Studi di Glottodidattica*, vol. 1 (4), pp.67-91.
- Moja F. (2009), *Inglese e italiano: un'analisi linguistica e socioculturale di interazioni tra studenti stranieri in contesto universitario*, Tesi di Laurea Specialistica in Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee, Università degli Studi, Milano.
- Nilep C. (2006), "Code Switching in Sociocultural Linguistics", in *Colorado Research in Linguistics*, Boulder: University of Colorado, vol. 19 (1), pp.1-22.

- Samner W. (1906), *Folkways: a Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores and Morals*, Boston, Ginn & Company.
- Taguieff P.A. (1994), *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, Il Mulino.
- Tajfel H. (1978), "Interindividual behaviour and intergroup behaviour", in Tajfel H. (ed.) *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London & New York, Academic Press.
- Van Dijk T. A. (1983), "Cognitive and Conversational Strategies in the Expression of Ethnic Prejudices", in Van Dijk T. A. (ed.), *Text*, vol. 3 (4), pp. 375-404.