

Sotto l'Alto Patronato della Presidenza della Repubblica

FORMARE NEI PAESI D'ORIGINE PER INTEGRARE IN ITALIA. LE NUOVE SFIDE DELLA DANTE ALIGHIERI.

**A CURA DI MASSIMO ARCANGELI E ALESSANDRO MASI,
CON LA COLLABORAZIONE DI COSTANZA MENZINGER.
TESTI DI ARCANGELI, BOYLAN, BUCCELLATO, ERBORI, KOJUSKO, MASI,
MELCHIONDA, MENZINGER, MORANO, MORCELLINI, MUZZI, PANEPINTO,
PAOLETTI, PATAT, PIZZOLI, REMOTTI, RUSSO SPENA, SCHATZER.**


DA

Cnel Consiglio Nazionale
dell'Economia
e del Lavoro


IOM International Organization for Migration
OIM Organisation Internationale pour les Migrations
OIM Organización Internacional para las Migraciones



*Ministero della
Solidarietà Sociale*

Dante Alighieri, Roma, 2006



LA COMPETENZA INTERCULTURALE ATTRAVERSO L'INSEGNAMENTO COMUNICATIVO- CULTURALE DELLE LINGUE

PATRICK BOYLAN
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "ROMA TRE"

Per “competenza comunicativa di base” in una seconda lingua (L2) s’intende, almeno secondo una certa tradizione sviluppatasi in Europa negli anni ’70 e ancora influente, la capacità di realizzare atti linguistici (*speech acts*) contestualmente appropriati utilizzando un determinato inventario di nozioni e di funzioni, ossia quelle specificate nel *notional/functional syllabus* elaborato dal Consiglio d’Europa (Van Ek/Alexander 1975) e poi implementate nei libri di testo più diffusi per l’insegnamento di ciascuna lingua comunitaria. Proprio in quanto applicabili a tutte le lingue e quindi universali, queste nozioni e queste funzioni sono *culturalmente aspecifiche* (vd. Bettoni 2001, tuttavia, per una iniziale apertura alla dimensione interculturale).

Fino a che punto si può considerare come comunicativamente competente il discente che padroneggia solo questi universali? Prendiamo, per esempio, la nozione universale di assenso e, come funzione discorsiva (universale?) correlata, quella di indicare l’assenso tramite un’interiezione avverbiale: *si, yes, oui*. Possiamo dire che un allievo tedesco che sappia pronunciare e capire questi tre avverbi padroneggi le nozioni di assenso nelle culture inglese, francese e italiana, nonché le loro relative realizzazioni conversazionali?

La risposta è ovviamente negativa. Non solo l'allievo tedesco non sa cogliere e produrre le sfumature funzionali (ad esempio, l'opposizione *oui/si* in francese) e stilistiche (ad esempio, le varianti *yes/yeah/yea/aye/yup* in inglese) ma, soprattutto, non sa gestire l'indicazione dell'assenso come componente di un evento comunicativo culturalmente connotato. È noto, infatti, che i cittadini tedeschi che soggiornano in Italia si lamentano spesso (Moneta 2000) delle difficoltà a capire cosa intendano veramente i loro interlocutori italiani quando pronunciano un *sì*. Solo col tempo scoprono che un *sì* secco è diverso da un *sì* strascicato (che può valere un 'nì') o da un *sì* strascicato calante (che potrebbe essere ironico e quindi valere 'no') oppure ancora da un *sì* reiterato più volte rapidamente (che può segnalare soltanto un assenso di massima ma non operativo) o infine da un *sì* senza marcatura intonativa (che può esprimere un consenso minimale oppure un semplice voler accontentare l'interlocutore senza impegnarsi in alcun modo). Dire che tutte queste realizzazioni esprimono la "categoria universale di assenso" è assai riduttivo e alla fine fuorviante.

Il metodo comunicativo nato negli anni '70 e che sopravvive ancora oggi risulta, dunque, nella misura in cui si basa su un *syllabus* di cosiddetti universali, assai più vicino di quanto non si pensi generalmente al vecchio metodo scolastico incentrato prevalentemente sullo studio della grammatica. Entrambi gli approcci, infatti, considerano le L2 essenzialmente come sistemi semiotici di natura concettuale, squisitamente logici o comunque riconducibili a schemi logici universali e pertanto, ad un livello profondo, uguali tra di loro (e, in particolare, uguali alla lingua madre – la L1 – del discente).

Ma se le differenze tra le lingue sono soltanto superficiali, in tutti i sensi del termine, svanisce la motivazione intrinseca principale per imparare le L2 – ovvero, la possibilità di arricchirsi intellettivamente e spiritualmente acquisendo una nuova visione del mondo o *Weltanschauung*. Se tutti gli idiomi umani fossero semplici realizzazioni concrete di un unico *syllabus* nozionale/funzionale universale, tanto varrebbe sopprimerli ed adottare ovunque un'unica lingua, costruita a tavolino da quel *syllabus* e quindi con pretese universali, come l'esperanto o l'*idiom neutral*. La visione *comunicativo-culturale* dell'insegnamento linguistico, invece, si distacca radicalmente dall'impostazione appena descritta. Considera essenzialmente ogni lingua come una disposizione complessiva ad esprimersi in una determinata maniera, ovverosia uno stato esistenziale acquisito attraverso la sedimentazione (sia nella psiche collettiva di una comunità sia nella psiche di ogni suo membro) dei valori e delle pulsioni che hanno alimentato gli eventi comunicativi vissuti che formano la memoria storica di quella comunità (e, a gradi diversi, di ogni suo membro). Essendo configurazioni intenzionali, le lingue *non* sono in prima istanza, dunque, "sistemi semiotici" e tanto meno "sistemi semiotici verbali", come dimostrano i sordomuti che

comunicano con le mani e i neonati che parlano attraverso le espressioni facciali. Ogni lingua è un cumulo di atti di *voler dire* storicamente e culturalmente determinati ed è, perciò, unica (cioè, *essenzialmente* diversa da ogni altra lingua), alogica, concettuale solo di riflesso, difficilmente classificabile e pertanto conoscibile a fondo solo sperimentalmente ed ermeneuticamente (attraverso l'empatia).

Ne deriva, in questa prospettiva, che il lessico e la grammatica di una qualsiasi lingua descrivono non la lingua stessa ma le condizioni semiotiche, elaborate nel corso del tempo, perché essa possa manifestarsi verbalmente. Infatti, per potersi realizzare concretamente in un evento comunicativo, ogni *voler dire* di ogni partecipante ha bisogno di plasmare qualcosa nell'ambiente, che siano le parole di un repertorio verbale condiviso, le espressioni facciali ed i gesti di un repertorio corporale condiviso, gli spazi e gli oggetti che occupano lo spazio delimitato dal *setting* con i suoi codici prossemici (ad esempio, la distanza tra gli interlocutori, la disposizione delle sedie intorno al tavolo) e via discorrendo. Ma, come si è detto, secondo la visione comunicativo-culturale delle lingue appena descritta, questi repertori non possono considerarsi l'essenza di una lingua in quanto essi sono *configurazioni semiotiche* (sistemi di segni, con significati concettuali) mentre le lingue, in senso stretto, sono *configurazioni di intenzionalità* (stati volitivi).

Una analogia forse servirà a chiarire questo punto. Chi ama la musica sa che l'insieme di note musicali e di regole di armonia costituisce solo gli accessori materiali della musica, non la musica stessa. Tale insieme viene usato dal musicista per realizzare il suo intento musicale, ma la sua musica consiste nella configurazione di quell'intento (che ha un suo significante esperienziale e un suo significato estetico) e non negli oggetti materiali adoperati per renderla sensibile (che hanno anche loro un proprio significante, i toni, e un proprio significato, ossia le tonalità e le consonanze). Il bambino che, costretto dai genitori, ha dovuto imparare le note musicali e le regole di armonia e che ha dovuto fare ore e ore di scale sul pianoforte può non sapere affatto la musica (oltre a suonar male), come il bambino che impara tantissimi vocaboli e regole sintattiche, e che si applica per ore e ore al laboratorio linguistico per soddisfare un'esigenza scolastica, può non sapere affatto la lingua studiata (oltre a parlarla male).

Le regole grammaticali, dunque, descrivono soltanto le condizioni di realizzazioni dell'espressione verbale (come le regole dell'armonia quelle dell'espressione musicale). Va precisato inoltre che esse costituiscono condizioni sufficienti ma niente affatto necessarie: esistono infatti anche le diverse lingue dei segni con principi organizzativi in parte diversi da quelli delle lingue vocali, come – nel campo dell'espressione musicale – esistono le diverse musiche atonali e addirittura le musiche senza suoni (per esempio le composizioni *4'33"* di Cage e *Con voce* di Kagel). Invece ciò che, in senso stretto, andrebbe chiamato

“lingua” (o “musica”) è qualcos’altro, vale a dire una delle due seguenti alternative:

- a) le specifiche configurazioni di intenzionalità effettivamente realizzate da determinati parlanti (o da determinati musicisti) in un determinato momento – la *parole*, per riprendere il termine saussuriano;
- b) la sedimentazione – nella psiche collettiva di una comunità – dei valori e delle pulsioni che hanno dato forma alle realizzazioni verbali (o musicali) e quindi ad una disposizione ad esprimersi in una data maniera. Potremmo chiamare questa sedimentazione, con termine anch’esso saussuriano, *langue*.

Per riprendere ora il filo del discorso iniziale, l’approccio comunicativo diffusosi negli anni ’70 dello scorso secolo ha rappresentato certamente un passo avanti rispetto ai metodi in voga all’epoca: alla vecchia analisi grammaticale applicata alla decodifica di testi scritti (metodo “grammaticale-traduttivo”), il nuovo approccio ha sostituito l’insegnamento *anche* induttivo della grammatica e la produzione di testi *anche* co-costruiti oralmente per dire qualcosa a qualcuno (metodo “comunicativo”). Oggi tuttavia, per prendere un’espressione in prestito dalla politica, questo approccio rivoluzionario “ha perso la sua spinta propulsiva”. Oggi buona parte degli “esercizi comunicativi” proposti nei libri di testo – ad esempio, gli esercizi di *pair practice* in cui a turni gli studenti si chiedono in lingua l’ora o recitano in lingua brevi dialoghi asettici del tipo *Dal giornalaio* – ci appaiono per quello che sono: rifacimenti degli esercizi di grammatica di una volta. Infatti i discorsi generati in aula non provengono da un reale desiderio di sapere l’ora o di acquistare un giornale e di voler esternare questo impulso plasmando qualcosa nell’ambiente (suoni, gesti, etc.). I discorsi generati in aula mirano a soddisfare il docente realizzando determinate forme lessico-grammaticali “corrette”. Per quanto interattivi, contestualizzati e fino ad un certo punto finalizzati pragmaticamente (i tre pregi indiscussi degli “esercizi comunicativi”, da conservare senz’altro), gran parte di questi esercizi continuano ancora oggi a rinforzare la visione secondo cui le lingue sarebbero semplici realizzazioni di una lista inventariabile di nozioni e di funzioni universali. La L2, cioè, continua ad essere trattata come puro *logos*, mentre essa è anzitutto *polis*. È per questo motivo che i discenti di un corso comunicativo hanno spesso molta difficoltà a produrre (nonché a cogliere pienamente) discorsi reali in lingua. La loro difficoltà non sta, propriamente parlando, nella mancanza di occasioni concrete per “praticare la lingua”, come volentieri si crede. Sta nel non aver acquisito la lingua al livello affettivo e soprattutto volitivo. Infatti, non basta la “ricodifica affettiva” dei discenti – quella giustamente auspicata da Stevick (1976: 10). Dal momento che una lingua è essenzialmente una matrice *intenzionale* – cioè, come si è detto, la sedimentazione storica

di un voler dire individuale e collettivo – occorre anzitutto una “ricodifica volitiva”.

Tradurre questa visione comunicativo-culturale dell’insegnamento delle lingue in una prassi didattica attuabile nelle strutture odierne richiede qualche sforzo (ma è del tutto praticabile). L’ostacolo principale è di natura psicologica. A molti docenti L2 in Italia – se non altro per il solo fatto che per anni, a scuola e poi all’università, hanno imparato a considerare la comunicazione in una L2 come la mera trasmissione di concetti – un termine come “sapere volitivo” (*phronesis* nella terminologia di Aristotele) può sembrare sospetto. Eppure, grazie agli apporti del cognitivismo diffusosi durante gli anni ’80 e ’90, molti di questi docenti di lingua straniera mettono già in pratica qualcosa di simile quando insegnano ai loro allievi di «operare tramite dei segni [...] da *bricoleurs*» (Lévi Strauss 1962: 30), quando cioè essi gli fanno provare lo smarrimento momentaneo che crea in loro la percezione della relatività delle costruzioni linguistiche, delle culture del mondo e, quindi, del proprio assetto esistenziale in quanto italiani. Purtroppo, nella misura in cui i loro insegnamenti si svolgono prevalentemente sul piano cognitivo, essi sfiorano soltanto la sfera volitiva degli alunni; non li portano ad una (pur momentanea) *transformation of consciousness* (Boylan 2003).

La visione comunicativo-culturale dell’insegnamento delle lingue, invece – proprio perché incentrata sul linguaggio come intenzionalità –, mira a portare i discenti a creare discorsi che siano *voluti* e *sentiti*. Non solo, ma discorsi che un parlante nativo della cultura L2 potrebbe aver voluto produrre, sentendo analoghi intenti comunicativi e condizionamenti contestuali. Quale parlante nativo però? Al discente non viene chiesto di scimmiettare un ipotetico parlante nativo “ideale”, figura peraltro problematica (Byram 1994). Non si tratta, dunque, di portarlo a recitare un ruolo che sente come estraneo (del resto, chi recita viene di solito smascherato come falso e ciò può compromettere l’esito di uno scambio in lingua). Nelle attività comunicativo-culturali il discente impara a “ricodificare” invece il proprio assetto esistenziale, per poter sentire come “reale” ciò che è reale per i membri dell’altra cultura, prendendo come modello una persona reale qualsiasi della cultura L2 – volendo, anche un personaggio marginale che parla una varietà non colta della L2 – purché si tratti di una persona che il discente vorrebbe sinceramente essere, almeno per un certo lasso di tempo, qualora potesse “rinascere” in quella cultura. Il doppio può essere: (1) un personaggio noto di cui è facile reperire in Internet documenti audiovisivi ed interviste, oppure (2) un madrelingua L2 conosciuto nelle chat o dai blog, il quale si dichiara disposto a raccontare qualcosa di sé su un file mp3 audio o audiovisivo, o infine (3), come ultima risorsa, un personaggio di un film disponibile in videocassetta o in dvd.

Avendo documentato e interiorizzato i modi di essere ed i modi di esprimersi del suo doppio, l’allievo può svolgere così una serie di attività che gli consentono di misurare

l'effetto di questo suo nuovo modo di porsi su alcuni membri della cultura bersaglio reperiti ed intervistati nei luoghi turistici della sua città oppure in Internet (oppure ancora portati in aula dal docente: ad esempio, colleghi di madrelingua L2)¹. Imparare una L2 come trasformazione del proprio assetto esistenziale, per poter sentire come reale e importante ciò che è reale e importante per il doppio, consente ai discenti di entrare idealmente in sintonia con almeno un esponente della L2 che stanno studiando. Il loro doppio apre, per così dire, un varco nella soggettività dell'altra cultura.

Ovviamente i tentativi di documentare la forma mentis ed il linguaggio del doppio non possono che essere del tutto approssimativi. I tentativi di assimilazione vera e propria lo sono ancora di più, necessariamente. In questa didattica l'obiettivo non è però quello di riuscirci, ma quello di provarci. Rientrando poi in se stessi per riprendere il proprio abituale modo di essere e di esprimersi da italiani, i discenti scopriranno di avere acquisito, malgrado il carattere spesso maldestro dei loro tentativi di immedesimazione, una vicinanza alla lingua e un'affinità nei confronti della cultura oggetto di studio che non avevano in precedenza. È un po' ciò che succede quando rientriamo nel nostro paese dopo un breve soggiorno all'estero, durante il quale abbiamo fatto un incontro significativo. L'esperienza della soggettività altrui – il vivere momentaneamente come propri i vissuti di un membro dell'altra cultura – produce in noi una *transformation of consciousness* che in seguito, in occasione di incontri anche nel nostro paese con altri membri di quella cultura, ci consente di porci verbalmente e dal punto di vista comportamentale su un piano molto più vicino a loro di quanto non sarebbe avvenuto diversamente. Questa capacità di “delocalizzarsi” (posizionarsi nel mondo dell'altro) è la “competenza interculturale”.

In effetti, mentre la competenza comunicativa consiste nella nostra capacità di realizzare spontaneamente atti linguistici (*speech acts*) che siano contestualmente appropriati, la competenza interculturale è la nostra capacità di gestire *eventi comunicativi* in presenza di interlocutori che hanno una forma mentis ed un assetto esistenziale diversi dal nostro e di parlare il loro linguaggio dall'interno del loro mondo. Non solo, ma si può addirittura arrivare a parlare il linguaggio dei propri interlocutori *senza* usare la loro lingua, attraverso l'adozione – nella propria lingua madre o in una lingua franca – di un *modo di esprimersi* coerente con la loro cultura. È un po' quello che succede – ma alla rovescia – se parliamo male una lingua straniera: in questo caso usiamo la lingua (o, più propriamente, il repertorio verbale) del nostro interlocutore straniero ma non un *modo di esprimerci* coerente con la

¹ Per dieci attività didattiche che consentono ai discenti di valutare l'efficacia delle loro immedesimazioni si veda <http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan23.htm>; per una presentazione con immagini, <http://cilt.boylan.it>; per esempi pratici di lezioni già svolte negli anni passati con studenti di lingua dell'Università degli Studi Roma Tre www.boylan.it.

sua cultura, basato cioè su un *modo di vedere* momentaneamente condiviso. In una parola parliamo la sua lingua, ma non il suo linguaggio – né potremmo farlo, non avendo modificato il nostro assetto esistenziale. Perciò arriviamo tutt'al più ad esprimere realtà italiane alla maniera italiana usando parole inglesi o francesi. Ciò ci consente una comprensione minima, ma difficilmente un'intesa.

Per chiarire ulteriormente il concetto, immaginiamo il caso di un tipico gentleman britannico tutto di un pezzo che viene in Italia per un soggiorno dopo aver seguito un corso puramente comunicativo d'italiano a Londra. Con ogni probabilità egli farà sorridere i suoi interlocutori italiani proprio perché, malgrado l'impiego corretto delle parole e delle forme grammaticali italiane, continuerà a parlare "mentalmente" il suo inglese della Regina, ovvero continuerà ad usare il suo inglese in quanto matrice intenzionale espressiva. E ciò si sentirà. A seconda dei casi, il distacco che egli creerà con il suo modo di porsi e di esprimersi potrà farlo risultare distante e poco interessante oppure, inversamente, "pittresco" e quindi più simpatico. Ma, in tutti e due i casi, egli incontrerà delle difficoltà a creare autentici legami di solidarietà paritaria, proprio per il suo modo di relazionarsi. Invece, con ogni probabilità, questo ipotetico gentleman inglese avrebbe maggiore successo nei suoi rapporti con i suoi interlocutori italiani se prima del viaggio, invece del corso puramente comunicativo, avesse potuto seguire un corso d'italiano svolto con il metodo comunicativo-culturale, in modo da imparare come relazionarsi *interculturalmente* con gli italiani (stiamo parlando ipoteticamente: infatti attualmente corsi del genere esistono per il tedesco e per l'inglese come lingua straniera, ma non ancora per l'italiano).

Il corso comunicativo-culturale avrebbe insegnato al nostro ipotetico gentleman forse meno parole e meno forme grammaticali rispetto al corso comunicativo, ma, in compenso, egli avrebbe imparato a modificare il suo assetto esistenziale mentre parla in italiano. Cioè, egli avrebbe imparato a sciogliersi di più, ad acquisire una cadenza più ritmata e più sentita, ad alludere alle questioni più delicate piuttosto che nominarle direttamente, a fare battute umoristiche fondate sul pathos più che sulla fredda ironia, a non aver paura di usare i superlativi (un buon britannico tende ad evitarli, preferendo le litoti o l'understatement) e addirittura a usarli con gusto. Non solo, ma egli avrebbe anche imparato a dire (e ad avere) *pazienza!*, ad usare (ed a pensare in termini di) "noi" e non solo "io", a dare importanza agli eventuali titoli dei suoi interlocutori (titoli come *Avvocato* e *Ingegnere* non esistono in inglese). E, sul piano dei contenuti, egli avrebbe imparato a dare una giusta importanza a ciò che probabilmente sarebbe risultato importante agli occhi dei suoi futuri interlocutori italiani: per esempio, la dimensione storica e gli aspetti umani di un problema, i ruoli dei personaggi nel teatrino politico del Bel paese, l'uso del cibo per mediare i rapporti e via discorrendo. Qualora fosse riuscito ad acquisire una visione del mondo di questo tipo, il

nostro gentleman inglese, arrivato in Italia, avrebbe avuto senz'altro molto più successo nel comunicare con i suoi nuovi interlocutori. Anzi, si può ipotizzare un maggiore successo comunicativo addirittura nei casi in cui – trovandosi a conversare con interlocutori italiani che, per mantenersi in esercizio, preferiscono usare l'inglese – egli adopererà la sua lingua madre.

La competenza interculturale, dunque, è il saper comunicare con un interlocutore straniero usando la sua “lingua” intesa essenzialmente come *matrice intenzionale*, non come *sistema semiotico verbale*. Ovvero, come si è appena detto, è la capacità di gestire *eventi comunicativi* parlando il linguaggio dei propri interlocutori da dentro il loro mondo, quali che siano i repertori verbali e gestuali adoperati. Pertanto un corso di lingua impostato in un'ottica comunicativo-culturale dovrebbe incentrarsi sugli atti comunicativi intesi non come “*testi*” (orali o scritti) da *analizzare* e *recitare* (come si fa attualmente con il metodo comunicativo), bensì come *avvenimenti* in svolgimento da saper *gestire* dall'interno.

Per “evento comunicativo” s'intende una *scena* – in cui l'uso del repertorio verbale può essere assente o meramente di contorno, come Malinowski (1923) ha notato con acutezza – in cui irrompono uno o, generalmente, più intenti espressivi che cercano di imprimersi sul decorso degli avvenimenti (anche il decorso di un semplice stare insieme senza dire nulla costituisce un avvenimento). Se i partecipanti sono cooperativi l'evento si svolge come la ricerca più o meno fruttuosa di un codice comune (si arriva a capirsi); se sono competitivi, ogni intento espressivo diventa un *claim to value* (Stuart Hall 1981) che può urtare gli assetti già costituiti e che va quindi negoziato; gli assetti costituiti comprendono non solo le posizioni negoziali di partenza degli interlocutori e la posta in gioco, ma anche ed innanzitutto i significati attribuiti alle parole e alle altre rappresentazioni.

Gli esiti di un evento comunicativo sono, per usare la terminologia dalla teoria dei giochi, *win/lose* (“a somma zero”), in cui la posta va interamente ad uno dei partecipanti a scapito degli altri, oppure *lose/lose*, in cui salta il negoziato o addirittura in cui tutti perdono la loro posta in gioco, *win/win*, in cui tutti ricavano qualche beneficio senza rimettere nulla e, infine, *win-lose/win-lose*, ovvero sia una situazione di compromesso.

Secondo quanto esposto in precedenza, è possibile capire intimamente (come propri) i significati culturalmente connotati espressi da un interlocutore, in modo da poter parlare sia la sua lingua sia il suo linguaggio, solo attraverso la condivisione esperienziale, quella diretta oppure quella ricreata ermeneuticamente tramite l'empatia (Stein 2002⁶). Pertanto, alla luce di quanto esposto, si può concludere che la migliore premessa per la ricerca di un eventuale esito *win/win* nelle interazioni tra persone provenienti da diverse comunità linguistiche sia l'acquisizione – da parte di almeno uno degli interagenti – di una *competenza comunicativa* (nella lingua di intermediazione) che sia, allo stesso tempo, una *competenza interculturale*.

Bibliografia

- Bettoni, C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Boylan, P., 2003, *Rewriting Oneself*, in *IV Annual IALIC Conference*, Lancaster University (16 dicembre 2003), all'indirizzo Internet: host.uniroma3.it/docenti/boylan/ricerca.htm.
- Boylan, P., 2004, *Seeing and Saying Things in English*, in *CILT Higher Education Conference*, University of London (30 giugno 2004), all'indirizzo Internet: host.uniroma3.it/docenti/boylan/ricerca.htm.
- Byram, M./Morgan, C., 1994, *Teaching and Learning Languages and Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hall, S., 1981, *The Whites of Their Eyes. Racist Ideologies and the Media*, in Bridges, G./Brunt, R. (a cura di), *Silver Linings: Some Strategies for the Eighties*, London, Lawrence and Wishart, pp. 89-93.
- Lévi-Strauss, C., 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Malinowski, B., 1923, *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in Ogden, C. H./Richards, I. A. (a cura di), *The Meaning of Meaning*. London, Routledge & Kegan, pp. 333-383.
- Moneta, E. M., 2000, *Deutsche und Italiener: der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation*, Frankfurt, Lang.
- Stein, E., 2002⁶, *L'empatia*, Milano, Franco Angeli (ed. orig.: *Zum Problem der Einfühlung*, Dissertation, Halle 1917).
- Stevick, E. W., 1976, *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Teaching*, Rowley (MA), Newbury.
- Van Ek, J. A./Alexander, L. G., 1975, *Threshold Level English*, Oxford, Pergamon Press.