

11-2018

Lo Sviluppo Della Competenza Interculturale Come Stimolo Alla Mobilità Degli Studenti Nordamericani in Italia

Bruno Grazioli
Smith College, bgraziol@smith.edu

Angelo Persichilli

Follow this and additional works at: https://scholarworks.smith.edu/itl_facpubs

Part of the [Italian Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Grazioli, Bruno and Persichilli, Angelo, "Lo Sviluppo Della Competenza Interculturale Come Stimolo Alla Mobilità Degli Studenti Nordamericani in Italia" (2018). Italian Language and Literature: Faculty Publications, Smith College, Northampton, MA.
https://scholarworks.smith.edu/itl_facpubs/2

This Article has been accepted for inclusion in Italian Language and Literature: Faculty Publications by an authorized administrator of Smith ScholarWorks. For more information, please contact scholarworks@smith.edu

LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE COME STIMOLO ALLA MOBILITÀ DEGLI STUDENTI NORDAMERICANI IN ITALIA

di Bruno Grazioli e Angelo Persichilli

ABSTRACT

Il presente articolo intende innanzitutto ricostruire il panorama dei numerosi programmi di studi universitari americani a Firenze, per poi focalizzare l'attenzione sui due in cui gli autori operano, l'uno sul campus statunitense e l'altro sul campus fiorentino, al fine di indagare lo sviluppo della competenza interculturale fra gli studenti e come essa abbia inciso sull'integrazione linguistica e culturale degli stessi. La doppia prospettiva, l'analisi comparata di dati raccolti attraverso un questionario somministrato ad un campione di oltre un centinaio di studenti, e le considerazioni che ne sono nate hanno permesso di acquisire informazioni e dati su cui impostare l'elaborazione finale e suggerire un'ipotesi di intervento alla ricerca di una proposta che stimoli lo sviluppo delle competenze interculturali degli studenti prima dell'esperienza di study abroad.

1. PREMESSA

Il fiorente mercato dello *study abroad* d'oltreoceano vede nell'Italia, una delle principali mete che le numerose università degli Stati Uniti scelgono come destinazione di soggiorni formativi. I numerosi programmi di studio operanti sul territorio italiano offrono un'ampia varietà di curricula, che dai tradizionali corsi di storia dell'arte, arti applicate, e storia, si sono diversificati così da rispecchiare i reali interessi degli studenti nordamericani di oggi, quali i cosiddetti *Food, Fashion, e Sport Studies*, ma anche interessi più settoriali come *Marketing, Economics, European Policy*, ecc. Se da un lato l'offerta attrae numerosi studenti statunitensi, dall'altro lato sempre più corsi sono offerti in lingua inglese e sempre meno studenti sono tenuti a studiare l'italiano prima del loro arrivo.

Le conseguenze di queste pratiche diffuse sono riscontrabili non tanto nella soddisfazione degli studenti/clienti che sono oggi in grado di acquisire crediti formativi quasi come se fossero sull'*home campus*, bensì nel crescente gap linguistico e culturale tra la popolazione locale e tutti coloro che trascorrono in

Italia un soggiorno più o meno lungo di studio. Ciò contraddice i principi basilari dell'esperienza di *study abroad*, dove l'aspetto interculturale dovrebbe essere il cardine su cui i programmi si fondano.

Lo *study abroad* rappresenta un settore economicamente rilevante, sia per il paese d'origine che per quello di destinazione. Nel mondo universitario nordamericano, infatti, da quasi un decennio l'acquisizione di una "istruzione all'estero" è stata trasformata in un prodotto di servizio. Con il sostegno del governo federale degli Stati Uniti, lo *study abroad* "has become an educational activity for many foreign schools that compete to attract US University students for a semester, a year or a shorter study period." (Kavakas 2013:4)

In tale ottica, la presente ricerca nasce dall'affinità dei ruoli e dalla comunanza di esperienze che gli autori hanno avuto ed hanno in qualità di operatori educativi nell'ambiente dell'insegnamento dell'italiano a studenti americani, l'uno sull'*home campus* negli Stati Uniti (Smith College, Massachusetts) e l'altro sull'*abroad campus* a Firenze (Benedictine College, Kansas). Sebbene le tipologie dei due programmi siano diverse per contesto istituzionale (college *coeducational*, ossia misto l'uno, e femminile l'altro), vita studentesca (organizzazioni studentesche vs. consolidate tradizioni sportive), ed orientamento religioso (non-confessionale vs. cattolico romano), per citare solo alcuni degli aspetti più evidenti, le due istituzioni accademiche sono analoghe in quanto entrambe private, con un corpo studentesco *undergraduate* di simile entità (2600 vs. 2100 circa), ed entrambi ad indirizzo artistico-umanistico (*liberal arts*). Curiosamente, il soggiorno in Italia offerto dai due *college* presenta numerosi punti di contatto, a partire dal numero limitato, ma comunque diverso, di partecipanti al programma, dal rapporto diretto fra insegnanti e discenti, fino all'ambiente "esclusivo" in cui gli studenti operano e vivono. Nonostante le affinità, le due realtà universitarie si prestano bene ad un confronto analitico poiché la preparazione linguistica e interculturale, il grado di immersione nella comunità ospitante e l'esperienza percepita degli studenti differiscono in modo sostanziale. Attraverso questo confronto non si intende dare rilievo ad un gruppo a svantaggio dell'altro, bensì innanzitutto comprendere le dinamiche di un processo trasformativo che coinvolge entrambi i gruppi a pari modo, che produce risultati differenti solo in parte giustificabili sulla base dei differenti contesti accademici di provenienza, e, soprattutto, all'interno del quale sono rintracciabili potenzialità di miglioramento.

2. PROSPETTIVA STORICA SULLO *STUDY ABROAD* IN ITALIA

Come ben noto, la penisola italiana è meta di *turismo culturale* da almeno un secolo prima dell'unificazione di fine Ottocento. Questo fenomeno culturale conosciuto con il nome di *Grand Tour* identifica una tipologia di viaggi che ha avuto luogo in Europa e raggiunto il suo picco nella metà del XVIII secolo quando un piccolo ma crescente numero di élite, per lo più, britanniche erano solite seguire itinerari ben definiti tra Francia e Italia, destinazioni considerate

fondamentali nell'educazione dei giovani di buona famiglia attratti dal desiderio di vedere in prima persona i monumenti della civiltà antica.

Sebbene non sia appropriato considerare gli odierni *students abroad* come eredi dei *grand tourists* di un tempo, come dimostrato peraltro da uno studio recente, rimane il fatto che, da quasi tre secoli, il viaggio verso e in Italia è visto come strumento di crescita personale e di arricchimento culturale (Contreras 2015). L'immagine dell'Italia come meta privilegiata dei circuiti educativi internazionali è ripresa oggi da Portia Prebys, presidentessa dell'AACUPI (*Association of American College and University Programs in Italy*), la quale, nell'introduzione della riedizione di uno studio dell'IRPET (Istituto Regionale Programmazione Economica della Toscana) sull'entità dell'industria dello *study abroad* in Italia, ne parla come di un paradiso che attrae i giovani nordamericani (Prebys 2008:197). Nonostante la percezione edulcorata dell'Italia come patria di bellezza, cultura e tradizioni secolari, lo studente americano, sottolinea Prebys, deve fare i conti con una realtà che in modo intermittente corrisponde al sogno costruito, dove ogni studente si cimenta "con il raffronto, talvolta deludente, tra il mito creato nel suo immaginario, e la realtà della vita del paese ospite" (Prebys 2008:197). Tuttavia, è proprio questo incontro/scontro che genera una identità personale nuova, il che rappresenta il valore aggiunto di tale esperienza (Prebys 2008:198).

Il modello statunitense di presenza accademica all'estero rappresenta, secondo Prebys, un'anomalia storica, emulato soltanto dal Canada, al punto che sarebbe impensabile ricreare un modello simile negli Stati Uniti (Prebys 2008:195). La legge italiana, invece, riconosce tale presenza sul territorio nazionale (definita "filiazione" nell'Art. 2 della legge 4/1999, detta "legge Barile") e ne autorizza lo svolgimento delle attività educative e di ricerca scientifica.¹ A giugno 2015 le università e college (USA e Canada, ma anche due dall'Australia) che avevano una stabile presenza accademica in Italia erano 150, tutti membri dell'AACUPI.

2.1. STUDENTI UNIVERSITARI AMERICANI IN ITALIA: DATI E TREND

Il numero approssimativo di studenti nordamericani che ogni anno arrivano in Italia per frequentare corsi presso le 150 filiazioni di cui sopra è di oltre 20.000. Tale numero aumenta a circa 30.000 se si tiene conto degli studenti indipendenti, quelli che frequentano corsi di vario genere presso scuole ed istituti italiani (scuole di lingua, corsi di arte, restauro, fashion, design, ecc.). L'Italia è il paese europeo con il maggior numero di centri di studio stabili: circa sessanta istituti universitari affiliati a AACUPI si trovano nella città di Roma e dintorni; oltre una cinquantina a Firenze e in più in generale in Toscana; il resto in numerose altre città italiane.²

¹ <http://www.camera.it/parlam/leggi/990041.htm>.

² Una lista completa di tutti i programmi nordamericani di studio in Italia è disponibile sul sito dell'Associazione: www.aacupi.org

Nel solo anno 2012 l'impatto economico in Italia delle filiazioni AACUPI è stato di circa 550 milioni di euro (spesa degli istituti universitari, degli studenti e dei relativi ospiti/visitatori), e nello stesso anno sono state create circa 10.500 unità lavoro (Prebys *et al.* 2008:63). È questa, dunque, una vera industria che coinvolge personale esperto su diversi fronti, da docenza e tutoraggio, ad incarichi amministrativi e organizzativi, e che include anche una parte del settore dell'ospitalità e della ricezione.

A livello globale, invece, dati interessanti sono contenuti nel recente *Open Doors*, uno studio sostenuto dal *Bureau of Educational and Cultural Affairs* presso il Dipartimento di Stato americano, una risorsa di informazioni complete sugli studenti internazionali e accademici che studiano o insegnano in istituti di istruzione superiore negli Stati Uniti, e gli studenti americani che studiano all'estero per ottenere credito accademico presso i propri college o università con sede al di fuori degli Stati Uniti. Secondo questo studio pubblicato il 14 novembre 2016, lo *study abroad*, concepito come pratica accademica e inteso in senso globale, ha subito un aumento del 2.9% nell'anno accademico 2015/2016 rispetto all'anno precedente con più di 300.000 studenti nordamericani che hanno trascorso un periodo all'estero.³ Il 55% di questi studenti trascorre in Europa un semestre o un anno e, dato ancora più interessante è rappresentato dalla posizione dell'Italia nell'elenco delle destinazioni dello *study abroad*, ossia al secondo posto, dopo il Regno Unito, con l'11% dell'intero flusso studentesco (fortemente polarizzata fra la città di Roma e la Toscana).

Dagli studi citati emergono anche dati utile per ricostruire il profilo dello studente nordamericano che tipicamente frequenta programmi accademici di studio in Italia (Prebys *et al.* 2008:60-62). Questi studenti frequentano prevalentemente programmi a livello *undergraduate*, sono in prevalenza di genere femminile (75% del campione), ed hanno un'età compresa tra i 19 e i 21 anni. Sono spinti da motivazioni di carattere turistico-formativo: attratti sia dalla prospettiva di viaggiare e conoscere una nuova realtà, sia dall'opportunità di compiere un'esperienza che abbia un impatto curriculare rilevante, ma anche, pur se per un numero ristretto, poter visitare i luoghi di culto legati alla fede cristiana.

Il 69,1% degli intervistati dichiara di frequentare corsi di italiano; il 95% impiega il tempo libero per visitare musei o monumenti (il 62% con regolarità, il 33% occasionalmente) a dimostrazione di un notevole interesse verso la cultura italiana, forse incentivato dallo studio di determinate discipline umanistiche o anche dalle origini italiane della famiglia. Le interazioni con gli italiani, infine, avvengono con discreta frequenza attraverso attività del programma di studio, sebbene la barriera linguistica rappresenti un fattore limitante. Un aspetto che, però, gli studi citati non contribuiscono a chiarire riguarda la percentuale di programmi universitari americani che offrono corsi solo in inglese. Inoltre, se, come riportato, quasi il 70% degli studenti americani in Italia afferma di

³ Per una panoramica completa di dati e tabelle riportate sopra, si rimanda al rapporto *Open Doors*: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors#.WKiXjIrKRt>

frequentare un corso di italiano, risulta poco chiaro quale sia il livello e l'incidenza della conoscenza della lingua sull'esperienza complessiva.

L'esperienza sul campo degli autori del presente articolo conferma che le competenze linguistiche di questi studenti sono, nella maggioranza dei casi, minime se non addirittura inesistenti. Pertanto, è naturale chiedersi quale sia la vera identità e missione di programmi statunitensi in Italia che offrono corsi insegnati in inglese e che richiedono una minima, se non nulla, competenza linguistica e, intrinsecamente, interculturale.

3. LA COMPETENZA INTERCULTURALE

La competenza interculturale rappresenta un fenomeno complesso, che tiene conto di aspetti cognitivi, motivazionali e di comportamento (Garzone *et al.* 2000:31). L'articolo 7 della dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale sottolinea come qualsiasi creazione umana abbia origine nelle tradizioni culturali, ma si arricchisca a contatto con altre culture. Il patrimonio culturale, dunque, "deve essere preservato in tutte le sue forme, valorizzato, e trasmesso alle generazioni future in quanto testimonianza dell'esperienza e delle aspirazioni dell'umanità, e al fine di alimentare la creatività in tutta la sua diversità e di favorire un vero dialogo interculturale."⁴ Sono condizioni che possono realizzarsi solo con l'impegno di tutte le parti interessate e disposte a creare uno spazio dinamico di confine dove il sapere, saper essere e saper fare dell'individuo si sradicano dalla cultura originaria a favore di una via intermedia, una terza via, dove il processo di confronto e scambio attiva un cambiamento reciproco eliminando il disorientamento iniziale in un terreno di democratica convivenza.

Il concetto di competenza interculturale è strettamente connesso a quello di competenza comunicativa, ossia alla capacità di usare tutti i codici verbali e non per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo. Nel campo della glottodidattica questo concetto si è esteso fino ad includere anche la padronanza dei processi cognitivi che sottostanno alle abilità linguistiche (Balboni 1999:20). In tal senso, il concetto di competenza interculturale, incorporando la competenza comunicativa interculturale (altresì detta CCI), definisce le capacità linguistiche, ma anche sociali e psichiche di una persona per comunicare in modo adeguato con individui o gruppi appartenenti a un'altra cultura (Garzone *et al.* 2000:31). Due sono i suoi tratti significativi: l'efficacia (abilità degli interlocutori nello scambio interculturale a raggiungere i propri scopi) e l'appropriatezza (adeguatezza alla specifica situazione comunicativa in una determinata cultura).

La componente comunicativa ha un ruolo considerevole, e forse maggiormente rilevante, nello sviluppo complessivo della competenza interculturale, proprio perché tutto si riflette ed è convogliato in una situazione comunicativa concreta. È

⁴ Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf

nell'atto comunicativo specifico che si espleta quell'incontro fra individui portatori di valori, tradizioni, usi e costumi, caratteristiche culturali diverse. È attraverso lo scambio comunicativo che abbiamo la possibilità di ripensare alle nostre "categorie culturali e riconoscere le fonti multiple delle nostre identità [il che] ci aiuta a dimenticare le «differenze», privilegiando la nostra capacità ad evolvere mediante le interazioni reciproche" (UNESCO 2009:11). Se l'apprendimento linguistico è situato nell'interazione con i parlanti la lingua, è necessario esplorare tanto la natura dei contatti che gli studenti creano e mantengono durante il soggiorno all'estero quanto il modo in cui gli studenti si rapportano ai soggetti che incontrano (Beaven *et al.* 2016:313-317).

Fino a tempi recenti, la ricerca che si è occupata dei fenomeni interculturali legati all'esperienza dello *study abroad* è stata guidata dal campo della psicologia cross-culturale (focalizzandosi su aspetti quali l'adattamento nel paese estero, il *culture shock*, ecc.). In questo modo la ricerca ha generalmente marginalizzato il ruolo determinante che l'apprendimento e l'uso della lingua ricoprono nello sviluppo di competenze interculturali nel corso di un programma di *study abroad*, sebbene, come è ben noto, la lingua sia portatrice di significati metalinguistici e culturali che, fra le altre cose, si legano strettamente alle caratteristiche della comunicazione non-verbale. Paolo Balboni, ad esempio, sottolinea la necessità di promuovere un'educazione interculturale per riconoscere le differenze culturali come valori positivi decentrando il proprio punto di vista (Balboni 2015). Ciò non equivale ad abbandonare i propri valori, bensì a conoscere gli altri; tollerare e rispettare le differenze; accettare che alcuni modelli culturali possano essere migliori dei nostri. In poche parole: a mettersi in discussione (Balboni 2011:63). Le componenti fondamentali della competenza interculturale sono (Garzone *et al.* 2000:32):

- consapevolezza delle strategie per identificare ed analizzare equivoci di tipo comunicativo. Tale consapevolezza si basa sulla conoscenza di una data cultura e delle ramificazioni di questa sull'agire comunicativo e comportamentale;
- consapevolezza che il modo di pensare, di agire, di atteggiarsi e la competenza socio-pragmatica sono strettamente legati alla specifica cultura e agli schemi cognitivi;
- capacità e disponibilità di assumere la prospettiva dell'altra cultura;
- conoscenza delle dimensioni che differenziano le diverse culture;
- capacità di spiegare fenomeni inerenti all'agire e al comportamento nell'evento comunicativo determinati da cause culturali;
- consapevolezza dei principi ordinatori che governano la comunicazione interculturale, soprattutto dei meccanismi della riduzione dell'insicurezza, dell'attribuzione e della creazione di stereotipi;
- competenza di strategie comunicative con mezzi linguistici limitati.

Tali caratteristiche pongono le abilità comunicative (linguistiche ed interattive) al centro dello scambio interculturale, di cui l'elemento linguistico diviene agente. In ambito statunitense, la ricerca in questo ambito è piuttosto estesa. Ciò che pare ormai assodato è la varietà degli effetti positivi che lo studio all'estero e lo sviluppo di certe competenze specifiche producono su giovani individui sia durante il soggiorno all'estero sia successivamente. In particolare, sono stati individuati i seguenti benefici (Fantini 2007:5):

- apprendere la lingua della comunità ospitante condiziona lo sviluppo interculturale in modo positivo;
- le esperienze interculturali possono modificare il percorso di vita di un individuo;
- le scelte che i partecipanti a programmi di studio all'estero fanno durante il loro soggiorno hanno conseguenze di natura interculturale;
- in un contatto interculturale, tutti gli attori coinvolti ne subiscono l'influsso;
- lo sviluppo della competenza interculturale ha un impatto non solo sulle abitudini e scelte degli studenti, una volta ritornati ai loro luoghi d'origine, ma anche sui valori etici.

Per evitare di diventare ciò che M. J. Bennett chiama "fluent fool" (sciocchi che parlano correntemente una lingua straniera), è necessario capire la dimensione culturale della lingua, poiché la lingua serve sì come strumento di comunicazione, ma, in aggiunta, è un sistema di rappresentazione del modo in cui si pensa e si percepisce il mondo attorno a noi (Bennett 1993:16-21).

3.1. COME VALUTARE LA COMPETENZA INTERCULTURALE

Gli strumenti utilizzati per rilevare e valutare la sensibilità e la competenza interculturale di persone coinvolte, per motivi di studio o lavoro, in situazioni in incontro fra culture diverse, nascono dalla ricerca che, in questo campo, è portata avanti negli Stati Uniti da ormai oltre un decennio. I cinque più comunemente usati e citati sono i seguenti (Lombardi 2010):

- *Intercultural Development Inventory (IDI)*,
- *Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*,
- *Cross-Cultural World-Mindedness Scale (CCWMS)*,
- *Intercultural Sensitivity Inventory (ISI)*,
- *Assessment of Intercultural Competence (AIC)*.

I primi due (IDI e CCAI) sono strumenti a pagamento che si rivolgono soprattutto a persone operanti in ambiti aziendali e che, quindi, sono esposti

all'interculturalità per motivi professionali. I rimanenti tre, invece, sono strumenti rappresentativi del settore non commerciale o aziendale.⁵

L'IDI è un test psicometrico contenente cinquanta voci (*items*), che si basa sul Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale elaborato da M. J. Bennett alla fine degli anni '80.⁶ Tale modello offre un *framework* per comprendere quali sono le reazioni delle persone di fronte alle differenze culturali e presenta una spiegazione sociopsicologica di queste reazioni. Non è di un test della personalità, bensì misura i livelli di competenza interculturale dei soggetti ed il loro passaggio da uno stadio etnorelativo a quelli successivi più complessi (Giudice 2007/2008). Il costo per ottenere la certificazione IDI a poter somministrare il test è piuttosto oneroso. Pertanto, tale strumento si rivolge a e può essere utilizzato da un'utenza specifica.

Il CCAI è uno strumento di auto-valutazione pensato per rilevare il modo in cui un individuo si destreggia in interazioni e conversazioni cross-culturali. Coloro che si sottopongono a questo test acquisiscono la consapevolezza delle qualità che accrescono l'efficacia interculturale, sviluppano abilità comunicative in funzione interculturale, e possono consapevolmente valutare la propria preparazione a vivere, studiare o lavorare all'estero. Questo strumento, caratterizzato da cinquanta voci, è utilizzato in ambito accademico, ma anche nel settore governativo e del business all'interno di programmi di training culturale. Non è richiesta una preparazione per poter utilizzare il CCAI (anche se è consigliata), ma è comunque necessario acquistarlo online.

La scala valutativa CCWMS, acronimo di *Cross-Cultural World-Mindedness Scale*, prende in considerazione l'attitudine nei confronti di razza, religione, istituzioni politica, guerra, patriottismo, ed istruzione. L'espressione "World-Mindedness" infatti indica un atteggiamento di attenzione verso il mondo ed una visione focalizzata sui problemi dell'umanità. Nel campo dello *study abroad*, tale scala è utilizzata soprattutto nelle fasi di *pre-departure* e *re-entry* per determinare il cambiamento valoriale dei soggetti interessati. Questo strumento è composto da ventisei voci, non è richiesta una preparazione pregressa per poterlo utilizzare e, di conseguenza, i risultati possono essere analizzati sia da persone competenti in materia che da altre che non hanno ricevuto *training* formale.

L'ISI (anche noto come ICSI, *Inter-Cultural Sensitivity Inventory*) misura la capacità di un individuo a cambiare il proprio atteggiamento in modi culturalmente appropriati ed accettabili quando entra in contatto con culture diverse. In particolar modo, questo strumento d'indagine considera, valuta e misura costrutti culturali quali individualismo, collettivismo, flessibilità e apertura mentale, offrendo così la possibilità di esplorare l'identità culturale attraverso la valutazione

⁵ IDI, <https://idiinventory.com/>; CCAI, <http://ccaiassess.com/>

⁶ Le risorse disponibili in rete in cui è illustrato e trattato il modello di Bennett sono numerose. A titolo informativo, si rimanda al seguente documento che spiega il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale in modo chiaro: https://livingtheamericandreamineurope.files.wordpress.com/2012/03/imaricc81_141020_11_annex2.pdf

dei valori personali e la predisposizione all'adattamento a nuove culture, popolazioni e persone. Detto questo, tale strumento, composto da quarantasei voci divise in due parti, non considera direttamente il ruolo della competenza linguistica nello sviluppo di quella interculturale.

Infine, l'AIC è, anch'esso, uno strumento auto-valutativo che, a differenza dei precedenti, pone l'individuo al centro del percorso di cambiamento e maturazione e lo rende agente attivo della propria presa di coscienza. L'AIC, infatti, valuta e misura come gli "intercultural sojourners", ossia chi si reca all'estero e vi trascorre un periodo più o meno lungo, cambiano durante questo percorso. Un'altra differenza che contraddistingue questo strumento rispetto ai precedenti è il fatto che nasce dalla ricerca della *Federation of the Experiment in International Living* (FEIL), un'organizzazione internazionale operante nel settore della mobilità studentesca e nell'istruzione internazionale e cross-culturale. Definendo la competenza interculturale come "a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from one's self", i ricercatori di FEIL hanno posto enfasi anche sulla componente linguistica dell'esperienza di studio (o lavoro, o volontariato) all'estero (Fantini 2007:12). All'interno di questa definizione sono stati individuati vari elementi di indagine, fra cui alcune "dimensioni interculturali" (*knowledge, attitude, skills, awareness*), varie caratteristiche ed ambiti della competenza interculturale (*relationships, communication, collaboration*), ed appunto il ruolo della *language proficiency*.

4. FASE OPERATIVA

4.1. RACCOLTA DEI DATI ATTRAVERSO IL QUESTIONARIO VALUTATIVO

Nella fase di progettazione del questionario da inviare ad ex-studenti, gli autori hanno fatto spontaneamente ricadere la scelta sull'ultimo strumento di valutazione sopra indicato. Partendo dal modello AIC, il questionario valutativo delle competenze interculturali degli studenti è stato stilato facendo particolare attenzione ad aspetti quali:⁷

1. abilità di cooperazione
2. capacità di dialogo e interazione
3. predisposizione al decentramento e allo straniamento
4. empatia verso gli altri
5. grado di etnocentrismo

⁷ L'elenco include anche elementi tratti dalla dispensa "Italiano L2 e LS in prospettiva interculturale" di Francesca della Puppa e Elisabetta Pavan, rielaborazione a cura di Greta Mazzocato, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia.

6. saper relativizzare e sospendere il giudizio
7. grado di emotività
8. capacità di saper negoziare i significati

Il questionario (in lingua inglese) è stato creato utilizzando Google Forms ed inviato elettronicamente agli studenti, i quali hanno potuto agevolmente completarlo online in circa 20-30 minuti. Il questionario è fornito in appendice.

I risultati che si sono ottenuti nel periodo compreso fra fine giugno e metà ottobre 2017 costituiscono la base dell'analisi presentata qui di seguito con l'obiettivo di tracciare un quadro generale dell'esperienza e della familiarità interculturale degli studenti americani. La risposta da parte degli studenti è stata abbastanza veloce permettendo di raggiungere il 60% dei dati necessari entro l'inizio di agosto.

Una precisazione sui dati ottenuti è quanto mai necessaria per spiegare e giustificare la sostanziale differenza esistente fra il numero di risposte da Benedictine College e quelle da Smith College. Nel primo caso si sono ricevute 83 risposte, mentre nel secondo caso se ne sono ricevute 14. La disparità è chiaramente sostanziale e potrebbe far sorgere comprensibili perplessità sul valore dei dati raccolti, sulla pertinenza dell'analisi che si sta per condurre e sulla rilevanza delle conclusioni a cui tale analisi porterà. I numeri dei partecipanti al questionario riflettono, in realtà, i numeri di studenti che realmente partecipano annualmente ai programmi di *study abroad* a Firenze dei rispettivi college. Nel caso di Benedictine College, tra 80 e 100 studenti partecipano a un semestre di studio, mentre le studentesse di Smith College che trascorrono un soggiorno di studio nella città toscana sono numericamente inferiori, in media non più di una quindicina all'anno. Infine, ogni studente era tenuto a leggere un'informativa che sul lavoro di ricerca e sottoscrivere il consenso all'utilizzo dei dati raccolti.

4.2. CARATTERISTICHE DEL QUESTIONARIO VALUTATIVO

Il questionario si suddivide in 7 macro-sezioni, all'interno delle quali sono proposte numerose domande attraverso altrettanti metodi di rilevazione dei dati (scelta multipla, scala di valore, risposta binaria SÌ/NO, risposta aperta):

- I. Informazioni generali (domande 1-10): nome, cognome, indirizzo email, nazionalità, college di provenienza, lingua madre ed altre lingue conosciute, anno di iscrizione al college, indirizzo di studio, età e genere sessuale (risposta opzionale), eventuali esperienze interculturali precedenti, e quali, possibili, competenze interculturali sono maturate durante le esperienze vissute. Per ragioni di *privacy* gli autori hanno escluso tali dati dalla loro analisi, ma hanno richiesto comunque agli studenti di fornirli per incoraggiare in loro un atteggiamento onesto ed un approccio serio alle richieste del questionario.

- II. Percezione di se stessi nella propria cultura (domanda 11): un elenco di 15 opzioni da selezionare che valuta la percezione di sé nella cultura di appartenenza e spazio vuoto per aggiungere osservazioni personali.
- III. Come gli studenti sono stati percepiti in Italia (domanda 12): un elenco di 15 opzioni da selezionare che valuta come gli studenti pensano di esser stati percepiti in Italia e spazio vuoto per indicare altre qualità ritenute rilevanti e di impatto durante il soggiorno in Italia.
- IV. La competenza linguistica (domanda 13): lista di 14 opzioni a scelta che indaga sulle abilità linguistico-comunicative possedute prima della partenza e quanto queste siano progredite nel corso del periodo di studio in Italia.
- V. Stili comunicativi - 1, nella cultura degli studenti (domanda 14): lista di 15 opzioni con cui gli studenti valutano, in diversi contesti di riferimento, i propri stili comunicativi.
- VI. Stili comunicativi - 2, nella cultura ospitante (domanda 15): lista di 15 opzioni con cui gli studenti valutano, sempre in modo differenziato per contesti, gli stili comunicativi caratteristici della cultura ospitante.
- VII. Le competenze interculturali (domande 16-19): la parte più ampia del questionario dove, in base ad una scala di valori, valutare:
 - a. conoscenze su norme e aspetti culturali (11 opzioni);
 - b. atteggiamento (13 opzioni): volontà di mettersi in gioco, riflettere, non giudicare e imparare a confrontarsi la comunità ospitante);
 - c. abilità e competenze (11 opzioni) messe in pratica per adattarsi alla nuova realtà e rapportarsi agli italiani;
 - d. consapevolezza acquisita sull'importanza delle differenze culturali e di come dovere/potere agire in contesto con cultura a confronto riflettendo su eventuali reazioni contrastanti così come su aspetti comuni (17 opzioni).

Ai fini della presente ricerca, si sono analizzati i dati raccolti nella seconda metà della sezione al punto I (domande 7-10) e nelle sezioni ai punti IV e VII, in quanto specificamente centrate su questioni linguistiche, da un lato, ed interculturali, dall'altro, mentre attraverso le sezioni II, III, V e VI si è inteso offrire ai partecipanti l'opportunità di una riflessione più approfondita sulle differenze tra le due culture ed agevolare un atteggiamento ideale per rispondere alle domande effettivamente di rilievo.

5. ANALISI: INTERCULTURALITÀ E CONOSCENZA DELLA LINGUA E CULTURA ITALIANE (DOMANDE 7-10)

5.1. DOMANDA 7

Prima del tuo soggiorno in Italia, hai avuto altre esperienze interculturali significative al di fuori del tuo paese?

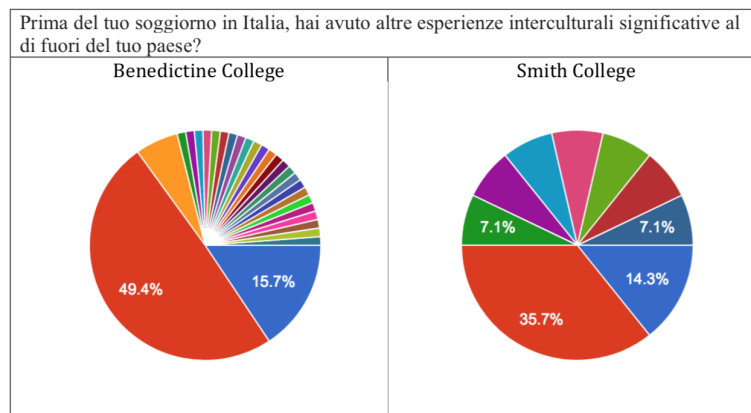


Fig. 1. Domanda 7, Le risposte possibili erano: Sì / No / Se sì, dove e per quanto tempo?

Nei diagrammi circolari sopra riportati, la porzione in rosso corrisponde alla percentuale di studenti che hanno risposto *No*, mentre tutto il resto corrisponde a *Sì*, suddiviso fra *Sì* semplice (in blu) e *Sì* con indicazione del luogo e della durata dell'esperienza interculturale (tutti gli altri colori).

I dati emergenti in questi due grafici sono interessanti perché mostrano come i due campioni di studenti coinvolti nella ricerca fossero omogenei, nonostante le differenze individuali (diverse provenienze geografiche, gruppo misto l'uno e interamente femminile l'altro, ecc.). Infatti, la percentuale di studenti che hanno risposto *No* alla domanda è sostanzialmente la stessa, assestandosi a circa il 15% di ogni gruppo. Questo ci dice fondamentalmente una cosa: prima dell'inizio del loro soggiorno di studio in Italia, gli studenti avevano, in percentuale, avuto o non avuto la stessa esposizione ad opportunità interculturali. È dunque appropriato ritenere che, a parità di esperienze e formazione prima dell'arrivo a Firenze, gli studenti abbiano maturato competenze interculturali durante il loro soggiorno all'estero, sebbene, come si vedrà nelle pagine successive, i risultati siano stati diversi per i due gruppi.

5.2. DOMANDA 8

In seguito alla tua esperienza interculturale in Italia, hai proseguito o iniziato a studiare l'italiano?

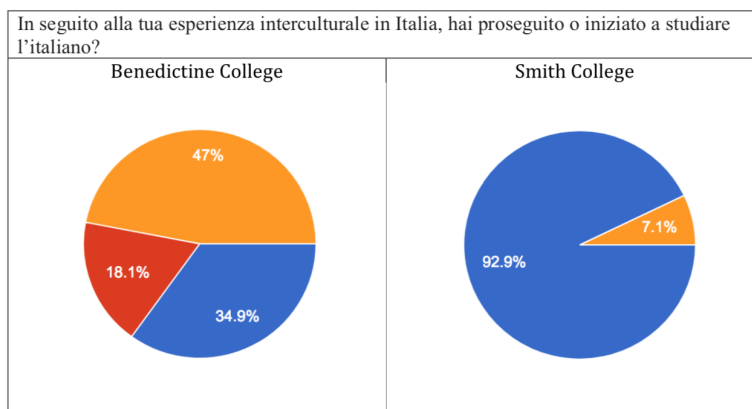


Fig. 2. Domanda 8, Le risposte possibili erano: Sì / No / Forse in futuro.

Nei diagrammi circolari, la porzione in rosso corrisponde alla percentuale di studenti che hanno risposto *No*, il blu corrisponde a *Sì*, e il giallo a *Forse in futuro*. Laddove i grafici precedenti mostrano una generale omogeneità fra i due gruppi di partecipanti alla ricerca, quelli generati in risposta alla presente domanda presentano un quadro già mutato. La preponderante maggioranza di studentesse di Smith College ha indicato di essere interessata a proseguire lo studio dell'italiano, mentre lo stesso interesse è stato espresso da solo un terzo degli studenti di Benedictine College.

Il forte divario nella parte in blu tra i due *college* impone innanzitutto di riflettere su quale sia la progettazione educativa (curricolare ed extra-curricolare) proposta agli studenti in Italia, il che è direttamente proporzionale alle conoscenze pregresse degli stessi, ossia quelle acquisite prima del soggiorno all'estero. È ammissibile, dunque, ipotizzare che la maggiore esposizione alla lingua e cultura italiane a cui le studentesse di Smith si sottopongono prima del soggiorno in Italia (ciò che differenzia esattamente i due gruppi di intervistati) influenzi i loro interessi e decisioni future. Quanto più approfondita è la competenza linguistica, tanto più approfondito è il contatto diretto con la cultura locale, e tanto più articolata è la percezione di se stessi in un contesto interculturale, il che pare essere, alla luce dei dati, l'elemento che giustifica il maggiore interesse delle studentesse di Smith College a proseguire lo studio dell'italiano.

5.3. DOMANDA 9

In seguito alla tua esperienza interculturale in Italia, hai proseguito lo studio in aree di studio/ricerca affini?

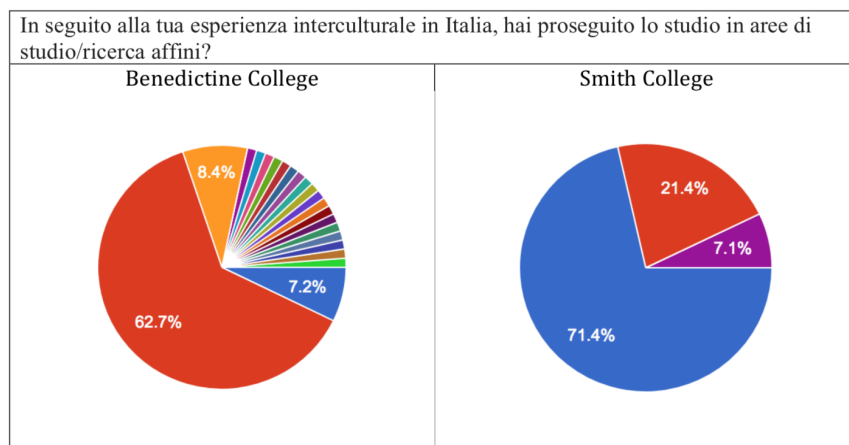


Fig. 3. Domanda 9, Le risposte possibili erano: Sì / No / Forse in futuro.

Nei diagrammi circolari sopra riportati, la porzione in rosso corrisponde alla percentuale di studenti che hanno risposto *No*, il blu corrisponde a *Sì*, così come tutti gli altri colori, e il giallo a *Forse in futuro*.

Anche in questo caso le differenze nelle risposte dei due *college* sono evidenti: la minore predisposizione a materie afferenti alla lingua o la cultura italiane nei programmi di studio futuri è segnale di un basso interesse da parte degli studenti del Benedictine College. Di contro, la giustificazione delle intenzioni espresse dalle studentesse di Smith College di proseguire gli studi di italianistica può essere ricondotta, ancora una volta, all'esposizione pregressa alla lingua e cultura italiane ed incoraggiata dall'esperienza acquisita durante il soggiorno in Italia. In base a questi dati, è dunque plausibile ipotizzare che le studentesse di Smith College si siano sentite incoraggiate a proseguire gli studi in quanto in possesso di competenze linguistiche ed interculturali d'alto livello.

Un aspetto interessante, è che l'interesse degli studenti di Benedictine College non va in direzione opposta, ossia non si discosta dall'ambito interculturale. I commenti forniti da questi studenti per motivare la loro risposta *Forse in futuro* alla domanda 9 qui in oggetto (corrispondenti alle piccole porzioni colorate nel grafico a torta di sinistra) ci dicono che molti studenti erano interessati a proseguire le esperienze interculturali, sebbene non specificamente nel campo della lingua e cultura italiane.

Alcuni studenti, infatti, hanno indicato di voler intraprendere esperienze/lavori che abbiano un respiro internazionale, all'estero (*I want to go into some sort of work international to use what I've learned abroad and to immerse myself in another country for more than just a semester; I am planning on attaining a postgraduate*

degree in economic law and hoping to engage in international business for some duration of my career, ed anche, I want to do something in the future in Europe), oppure direttamente nel proprio college (I've joined the International Student Ambassadors at my college, but nothing further yet!; I'm an international student ambassador--but it's a community position, not academic!).

5.4. DOMANDA 10

*Pensi d'aver sviluppato abilità interculturali in seguito alla tua esperienza in Italia?
Per favore, specifica.*

Questa è una delle pochissime domande a risposta aperta presenti nel questionario, forse l'unica significativa se si escludono quelle che richiedono informazioni aggiuntive ed integrative ad una domanda precedente. Si tratta, in realtà, di un quesito alquanto complesso proprio perché non offre agli studenti una scelta come negli esempi precedenti ed anche in quelli che seguono, e pertanto non li guida alla formulazione della risposta. Al contrario, proprio in quanto auto-valutativa, tale domanda impone ai partecipanti di impegnarsi in una riflessione più profonda, di pensare a se stessi e al proprio percorso formativo in un'ottica evolutiva: da prima dell'esperienza in Italia a dopo.

La maggioranza delle risposte che seguono sembra concordare nel sottolineare che il soggiorno di studio in Italia ha permesso agli studenti di comprendere la cultura ospitante attraverso esperienze dirette oppure attraverso un confronto con la propria cultura, i propri valori e tradizioni (*Yes, I feel more open to how other cultures live and I have more of an appreciation for their way of life, which seems so much happier and simpler than what you see here in the States; Yes. American culture is very different, especially in social settings. Being able to communicate and learn social customs and standards has been very helpful for all my travels in European areas*). Altri commenti, invece, sembrano non centrare l'obiettivo e le potenzialità dell'incontro interculturale che lo studio all'estero ha offerto loro. In alcuni commenti, infatti, gli studenti affermano di essere più a loro agio all'idea di viaggiare (*study abroad helped me a lot in "travel literacy"; I feel I am better equipped to travel through foreign countries safely; money and travel experience*). Altri commenti ancora rivelano incertezza palpabile a proposito di come l'esperienza all'estero abbia aiutato i rispondenti a maturare in senso interculturale (*No; Not really. Actually I think the generous people of Italy made it all too easy; Still struggling to embrace differences wholeheartedly*).

Sebbene, anche in questo caso, il confronto fra i due college evidenzia una maggiore versatilità delle studentesse di Smith, rispetto agli studenti di Benedictine College, a navigare ed affrontare le differenze culturali, i commenti forniti dal primo gruppo di partecipanti non è privo di elementi critici. In alcuni casi le studentesse affermano di essersi scontrate con atteggiamenti ipercritici (*some people in a position of authority were harsh, critical and even cruel*) e, benché in seguito ammettano di avere imparato a non prenderli troppo sul serio, il

loro commento fa naturalmente sorgere il dubbio sull'effettiva capacità di comprendere cosa sia successo o se l'esperienza abbia rappresentato un'occasione di scontro culturale che non si è riusciti ad interpretare e a gestire. In un altro caso, l'attenzione specifica alla dressemica, degli americani tanto quanto degli italiani, sembra eccessiva e fa sorgere il dubbio che la persona sia effettivamente riuscita ad andare oltre l'apparenza delle cose (e dei vestiti) per mettersi in gioco. In generale, l'insieme di queste risposte aperte mette in luce un condiviso senso di maturazione in senso interculturale di fronte ad un popolo diverso dal proprio e una più solida consapevolezza di fronte all'accettazione di codici impliciti (*Yes, I realized the importance of paying attention and doing research on the unwritten rules of a culture and adhering to them, as well as the importance of speaking the culture's language, even if it is "broken"*). Allo stesso tempo, se l'incontro fra culture ha generato confronto e incentivato uno spirito d'apertura alle differenze, non sempre questo si è risolto in senso positivo, ma, in alcuni casi, ha creato confusione ed incertezza (*Yes and no. I think that students could have more of an opportunity to interact with natives*).

6. ANALISI: LA COMPETENZA LINGUISTICA (DOMANDA 13)

Qui si chiedeva ai partecipanti di indicare le competenze linguistiche che, secondo loro, possedevano all'inizio (in blu) del soggiorno in Italia e alla fine (in rosso).

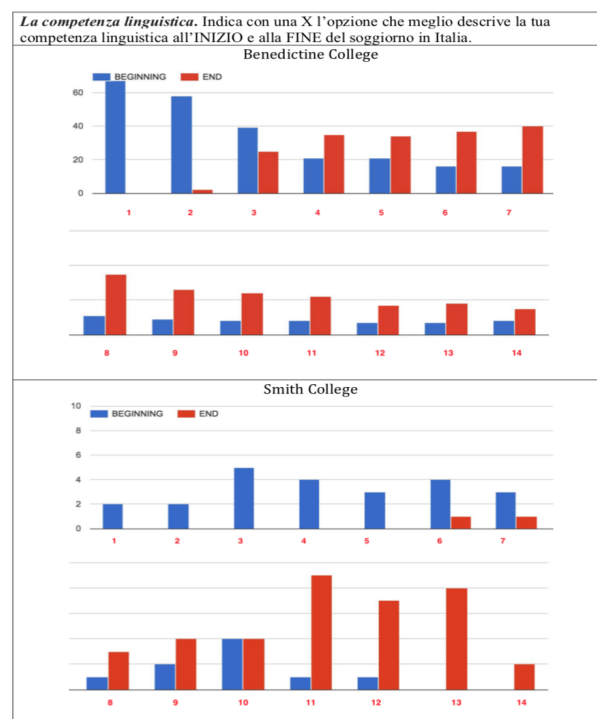


Fig. 4. Domanda 13.

Le competenze linguistiche che gli studenti erano chiamati ad auto-valutare sono (i numeri in rosso da 1 a 14 indicati sull'asse delle ascisse nei grafici in Fig. 4 corrispondono alle seguenti competenze):

1. nessuna competenza
2. incapace di esprimermi nella lingua parlata
3. capace di comunicare in modo molto limitato
4. capace di soddisfare necessità immediate grazie a frasi memorizzate
5. capace di soddisfare necessità di sopravvivenza e di cortesia minima
6. capace di soddisfare alcune necessità di sopravvivenza e limitate richieste sociali
7. capace di soddisfare svariate necessità di sopravvivenza e limitate richieste sociali
8. capace di soddisfare richieste sociali consuete e limitate richieste professionali
9. capace di comunicare su argomenti pratici e soddisfare svariate richieste professionali
10. capace di parlare con sufficiente accuratezza strutturale e vocabolario per partecipare efficacemente ad un'ampia varietà di situazioni formali e informali
11. capace di parlare con sufficiente accuratezza strutturale e vocabolario per discutere di argomenti professionali di rilievo
12. capace di parlare italiano correntemente ed accuratamente a tutti i livelli
13. conoscenza della lingua parlata a volte equivalente a quella di una persona madrelingua istruita, ma non sempre in grado di sostenere ogni scambio comunicativo
14. conoscenza equivalente a quella di una persona madrelingua istruita

In generale, le risposte riportate nei grafici (Fig. 4) evidenziano uno sviluppo delle competenze comunicative. La prevalenza di risposte in rosso a domande da 1 a 7 fra studenti di Benedictine College rispetto alle risposte delle studentesse di Smith College (dove prevale il blu) non stupisce, poiché le seconde tradizionalmente completano 4 semestri di italiano prima del loro arrivo a Firenze. Dai dati si riscontra che una percentuale sostanziale di studenti del Benedictine College ha sviluppato competenze linguistiche minime (competenze da 3 a 7) solo alla fine del loro soggiorno a Firenze. La precoce incidenza di competenze specifiche (da 1 a 5), ossia il loro manifestarsi e la loro frequenza, già all'inizio del programma di studi per le studentesse di Smith College, così come il raggiungimento di competenze di alto livello (da 11 a 14) è evidente dal grafico.

Inoltre, il raggiungimento di competenze di alto livello (11-14) tra gli studenti di Benedictine College sembra seguire un andamento inversamente proporzionale rispetto all'altro gruppo di partecipanti: alla fine del soggiorno a Firenze, più avanzata era la competenza, minore era la percentuale di studenti che hanno

affermato di averla ottenuta. A fronte dell'alto numero di rispondenti alla prima domanda, come è visibile dalla prima colonna blu che supera le 60 unità indicate sull'asse delle ordinate, è ancora più evidente la progressiva diminuzione di risposte a partire dalla competenza 8, il che significa che la competenza linguistica massima che almeno la metà dei partecipanti ha raggiunto nel periodo di studi a Firenze corrisponde a "capace di soddisfare svariate necessità di sopravvivenza e limitate richieste sociali" (numero 7).

7. ANALISI: LE COMPETENZE INTERCULTURALI (DOMANDE 16-19)

Le domande 16, 17, 18 e 19 trattano di 4 competenze interculturali specifiche: conoscenza (intesa come sapere posseduto o acquisito in fatto di interculturalità), atteggiamento (dimostrato durante l'esperienza all'estero), skills (abilità interculturali riscontrabili e, in certa misura, quantificabili), e consapevolezza delle diversità culturali (maturata nel corso del soggiorno di studio)

7.1. DOMANDA 16

Chiedeva ai partecipanti di indicare l'incidenza di ogni voce afferente il campo della "conoscenza delle dinamiche interculturali" alla fine del soggiorno utilizzando una scala di valore da 0 a 5 come indicato nel grafico alle Figg. 5 e 6 (anche in questo caso i numeri in rosso, da 1 a 11, indicati sull'asse delle ascisse corrispondono ad ognuna delle voci valutate).

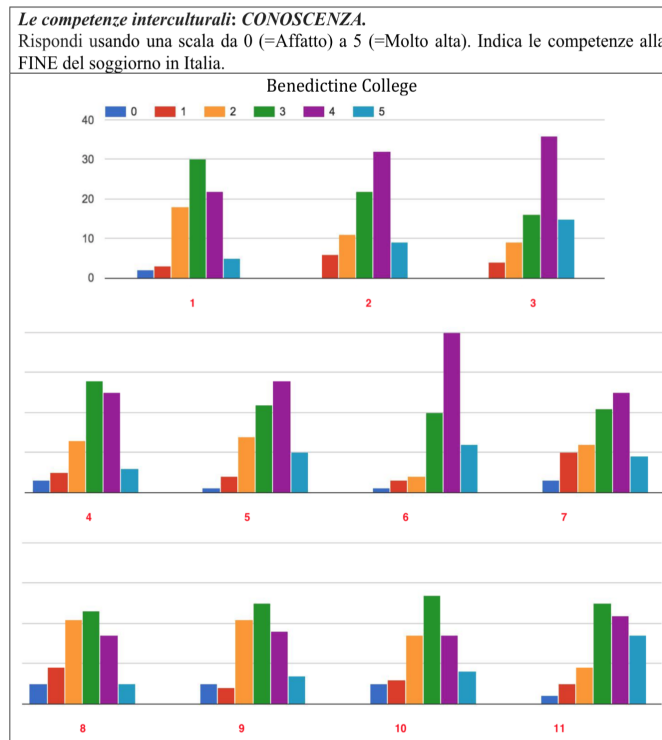


Fig. 5. Domanda 16 (Benedictine College).

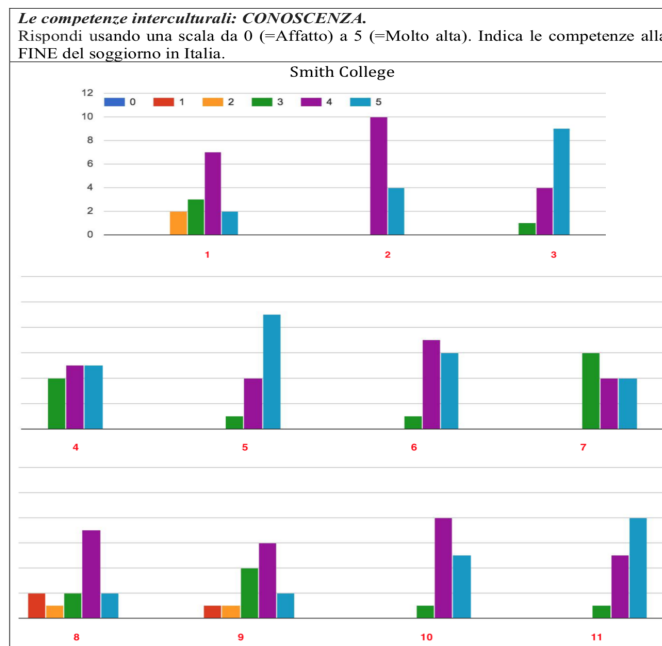


Fig. 6. Domanda 16 (Smith College).

Le competenze interculturali da auto-valutare erano le seguenti:

1. Conoscevo il significato della parola "cultura" e potevo descriverne le caratteristiche.
2. Conoscevo norme e tabù di base della cultura ospitante (es: saluti, abbigliamento ecc.)
3. Riuscivo a paragonare aspetti importanti della cultura ospitante con quelli della mia.
4. Riconoscevo i segnali dello stress culturale e le strategie per superarlo.
5. Conoscevo tecniche per supportare il mio apprendimento della lingua/cultura ospitanti.
6. Ero in grado di paragonare i miei atteggiamenti con quelli di persone locali in riferimento ad ambiti importanti (es: interazioni sociali, routine, ecc.).
7. Potevo citare importanti fattori storici e sociopolitici che definiscono la mia cultura e quella ospitante.
8. Potevo descrivere le fasi di un processo di adattamento cross-culturale.
9. Potevo citare vari processi di apprendimento e le strategie per imparare ed adattarsi ad un'altra cultura.
10. Potevo descrivere comportamenti comuni tra gli italiani in riferimento a contesti sociali e professionali (es: ruoli della famiglia, team work, problem solving, etc.).
11. Potevo discutere e paragonare vari modelli di comportamento nella mia cultura con quelli in Italia.

Nel primo grafico (Fig. 5) le risposte si concentrano tra la colonna gialla (incidenza medio-bassa), quella verde (incidenza medio-alta), e quella viola (incidenza alta). Tali dati sono in linea con quelli riportati nel grafico a torta della domanda 7, dove si evidenzia che il 50% degli studenti di Benedictine College avevano già avuto un'esperienza interculturale prima del loro arrivo a Firenze. Tralasciando le dovute differenze fra le singole risposte, i dati del primo grafico si distribuiscono abbastanza omogeneamente fra incidenza medio-bassa e alta, ad eccezione delle risposte 3 e 6 dove la colonna viola spicca. Curiosamente, in queste due competenze si afferma la capacità di paragonare certi aspetti della cultura ospitante alla propria (quella degli studenti), dimostrando, quindi, una buona predisposizione all'interazione interculturale. Grandi differenze sono, invece, riscontrabili paragonando la Fig. 5 alla Fig. 6. Nel caso delle studentesse di Smith College, balza subito all'occhio l'assenza di blu (incidenza assente) e la, quasi totale, assenza di rosso (incidenza bassa). In generale, la predominanza di viola e blu attestano che le studentesse si sentissero in grado di navigare svariate situazioni interculturali, e sapessero analizzarle a sufficienza da riuscire a gestirle.

7.2. DOMANDA 17

La seconda competenza interculturale da valutare era l'atteggiamento esibito e adottato nel corso del periodo di studio in Italia nei confronti della cultura locale e dei suoi membri. La domanda chiedeva quanto segue:

Durante il soggiorno in Italia, ho dimostrato disponibilità a:

1. interagire con persone della cultura ospitante (non le ho evitate o cercato principalmente miei compatrioti).
2. imparare la lingua e la cultura delle e dalle persone del luogo
3. provare a comunicare in italiano e a comportarmi in modi "appropriati", secondo le norme della gente del luogo
4. gestire emozioni e frustrazioni verso la cultura ospitante (oltre ai piaceri che offriva)
5. adottare vari ruoli secondo situazioni diverse (es: in famiglia, come volontario/a, ecc.)
6. dimostrare interesse per nuovi aspetti culturali (es: valori, storia, tradizioni, ecc.)
7. provare a comprendere le differenze nei comportamenti, valori, atteggiamenti, e stili dei membri della cultura ospitante
8. adattare il mio atteggiamento per comunicare in modo appropriato (es: in aree non-verbali e d'altri tipi di comportamento, secondo la necessità)
9. riflettere sull'impatto e sulle conseguenze delle mie decisioni e scelte verso le persone della cultura ospitante
10. gestire modi diversi di percepire, esprimersi, interagire, e comportarsi
11. interagire in modi alternativi, anche se piuttosto diversi da quelli a cui ero abituato/s e che avrei preferito.
12. gestire le ripercussioni etiche delle mie scelte (per quanto riguarda le decisioni, le conseguenze, i risultati, ecc.)
13. sospendere il giudizio e apprezzare la complessità della comunicazione e dell'interazione interculturali

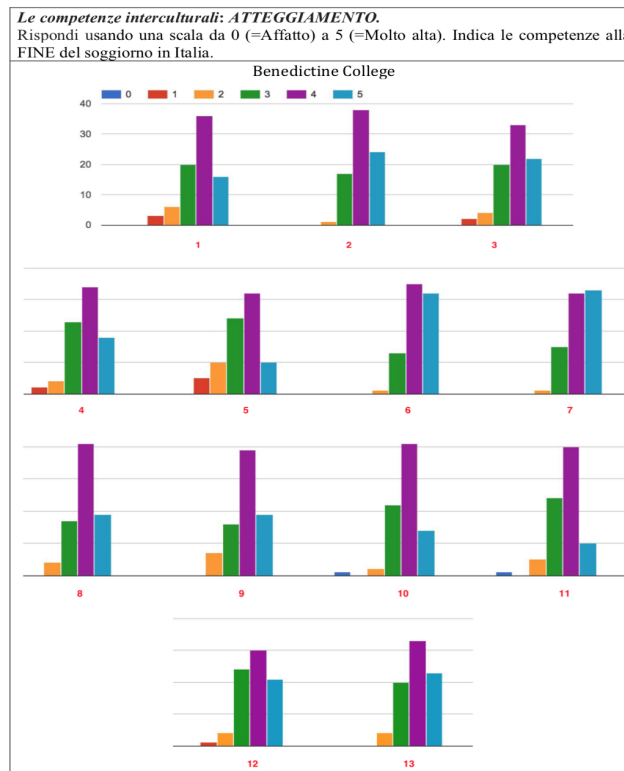


Fig. 7. Domanda 17 (Benedictine College).

Impostato su un aspetto più personale dell'esperienza interculturale (atteggiamento verso conoscenza) rispetto alla domanda precedente, il grafico comprensibilmente mostra risposte superiori (in termini di incidenza delle competenze elencate precedentemente) a paragone di quanto analizzato alla domanda 16. Gli studenti di Benedictine College hanno saputo mettersi in gioco, dimostrando interesse per i nuovi aspetti culturali incontrati, adottando un atteggiamento proattivo, e riflettendo su come la propria cultura influenzasse le loro decisioni del momento. La presenza alla competenza numero 3 di una colonna rossa, seppur molto piccola, fa capire che la comunicazione in italiano con gente locale ha rappresentato un ostacolo per alcuni difficile, se non impossibile, da superare.

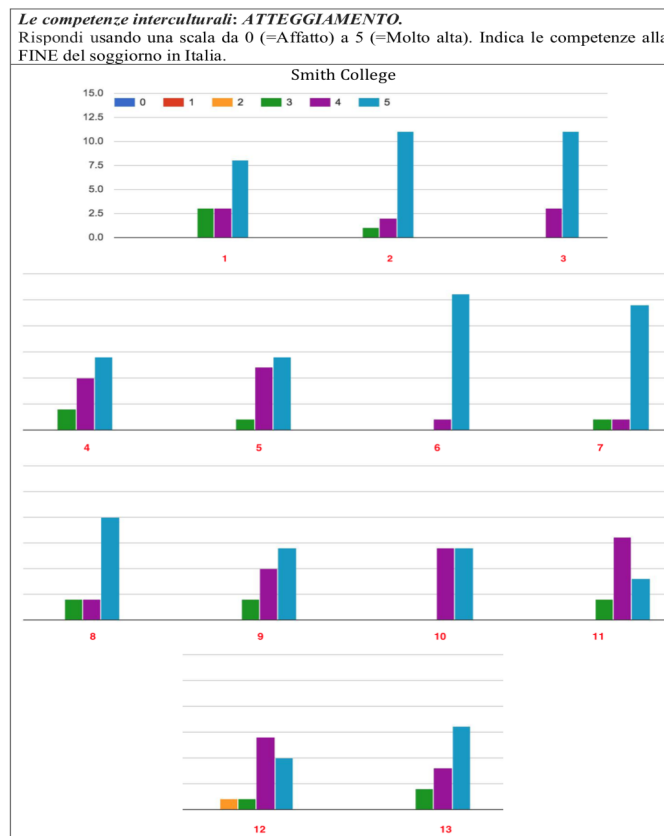


Fig. 8. Domanda 17 (Smith College).

A proposito delle risposte fornite dalle studentesse di Smith College i commenti sono per lo più superflui, evidente com'è la prevalenza del viola e del blu sul resto dei colori. In chiave comparativa con le risposte degli studenti di Benedictine College, tuttavia, è interessante però rilevare che se da un lato alcune delle risposte numericamente maggiori corrispondono nei due grafici (in particolare, la 6, 7 e 8), altre invece hanno prodotto risultati divergenti. È il caso delle competenze 9, 10, 11: ad incidenza alta fra gli studenti del primo college e molto meno alta fra quelle del secondo. È difficile sapere esattamente il perché di queste differenze, ma una spiegazione è rintracciabile nei diversi verbi (quindi azioni) delle competenze in oggetto. Da un lato si utilizzano verbi come *dimostrare interesse per, provare a comprendere, adattare il mio atteggiamento*, mentre dall'altro lato: *riflettere, gestire modi diversi, interagire in modi alternativi*. In breve, pare che le studentesse di Smith, sebbene si siano dimostrate aperte alla diversità culturale, abbiano avuto difficoltà (o meglio più degli studenti di Benedictine College) a concepire e adottare comportamenti alternativi.

7.3. DOMANDA 18

Questa domanda indaga un ambito in teoria piuttosto ampio, quello degli skills. Trattandosi di un questionario di indagine delle competenze interculturali, gli skills a cui si fa riferimento sono precisamente quelli necessari nella comunicazione interculturale. Utilizzando una scala crescente di valore da 0 a 5, gli studenti erano chiamati ad indicare l'incidenza di ogni abilità/competenza durante il loro soggiorno in Italia (e non un possibile cambiamento, progresso da prima a dopo). I verbi utilizzati nelle singole opzioni qui di seguito fanno chiaro riferimento all'esperienza in fase di svolgimento:

1. Ho dimostrato flessibilità nell'interazione con persone della cultura ospitante
2. Quando necessario, ho adattato il mio comportamento, abbigliamento, ecc., per non offendere le persone della cultura ospitante
3. Sono riuscit* a confrontare la cultura ospitante con la mia
4. Ho usato strategie per imparare la lingua e la cultura locali
5. Ho dimostrato la capacità di interagire in modo appropriato in varie situazioni sociali nella cultura ospitante
6. Ho usato strategie appropriate per adattarmi alla cultura locale e ridurre lo stress
7. Ho usato modelli, strategie, e tecniche che hanno aiutato il mio apprendimento della lingua e cultura locali
8. Ho monitorato il mio comportamento e il suo impatto sul mio apprendimento, sulla mia crescita, e specialmente sulle persone locali
9. Ho usato informazioni specifiche sulla cultura per migliorare il mio stile e le interazioni professionali con le persone della cultura ospitante
10. Ho aiutato a risolvere conflitti e incomprensioni cross-culturali quando necessario
11. Ho adottato strategie appropriate per adattarmi alla mia cultura d'origine una volta rientrat* a casa

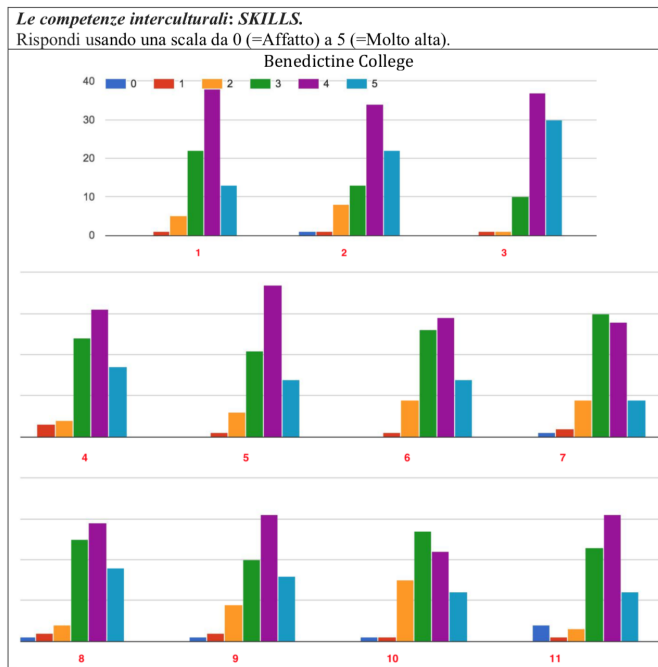


Fig. 9. Domanda 18 (Benedictine College).

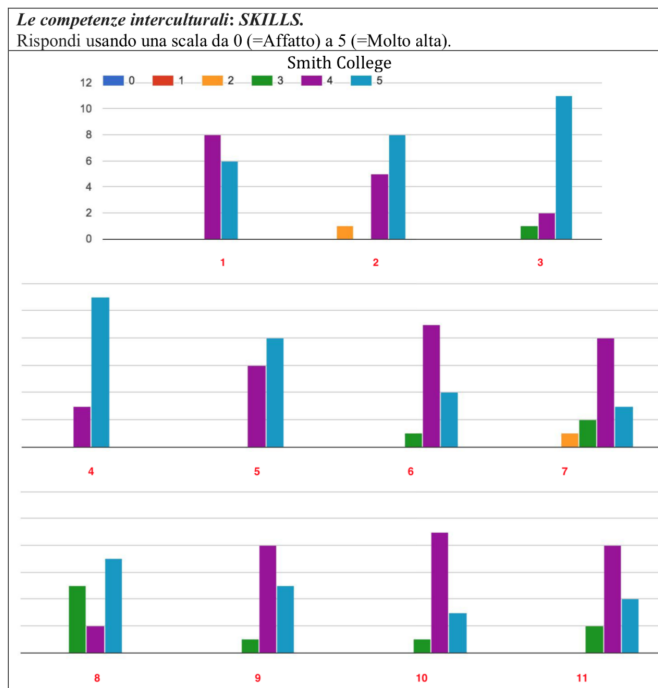


Fig. 10. Domanda 18 (Smith College).

Il grafico relativo a Benedictine College per quanto mostri un prevalere dei colori verdi e viola (incidenza medio-alta/alta) non fa mancare del tutto il colore blu (incidenza molto alta) così come il giallo (incidenza medio-bassa). Questo denota in media una discreta maturità degli *skills* degli studenti ed un certo impegno a mettersi in gioco per provare ad adattare il proprio comportamento e a confrontare la propria cultura con quella ospitante. È interessante notare come risulta più bassa l'incidenza ad aiutare a risolvere i conflitti quando necessario, sintomo di una certa insicurezza (domanda 10), e bassa incidenza anche nelle domande 4 e 7 ad evidenziare il mancato ricorso a (e forse il possesso di) strategie per imparare la lingua e la cultura locali.

Il grafico relativo a Smith evidenzia invece un maggiore sviluppo degli *skills* con un prevalere dei colori viola e azzurro, ma nelle domande 2 e 7 compare, pur se timidamente, il colore giallo che delinea come alcuni non abbiano adattato il proprio comportamento per non offendere o non hanno utilizzato strategie per l'apprendimento linguistico.

7.4. DOMANDA 19

Infine, questa domanda invitava i partecipanti a una riflessione sulla consapevolezza acquisita nel corso del loro periodo di studio in Italia:

Durante il soggiorno in Italia, ho capito l'importanza:

1. delle differenze e similarità fra la mia lingua e cultura e quelle ospitanti
2. delle mie reazioni negative alle differenze (es: paura, disgusto, superiorità, ecc.)
3. di quanto fosse necessario modificare le mie interazioni con gli altri in svariate situazioni nella cultura ospitante
4. di me stess* come persone "culturalmente condizionata" da abitudini e preferenze personali
5. delle reazioni da parte di persone della cultura ospitante alla mia identità sociale (es: razza, classe, genere, età, ecc.)
6. della diversità nella cultura ospitante (differenze di razza, classe, genere, età, ecc.)
7. dei pericoli di generalizzare comportamenti individuali come rappresentativi dell'intera cultura
8. delle mie scelte e delle relative conseguenze (il che mi ha reso/a più o meno madeguat* agli occhi delle persone locali)
9. dei miei valori personali che hanno influenzato il modo in cui ho gestito conflitti etici e la relativa risoluzione
10. della reazione delle persone locali nei miei confronti, il che ha messo in evidenza i loro valori culturali

11. di come i miei valori e la mia etica si manifestavano in situazioni determinate
12. di vari stili culturali e usi della lingua, e del loro effetto in situazioni sociali e professionali
13. del mio livello di maturazione interculturale
14. del livello di maturazione interculturale di altre persone del mio programma
15. di fattori che mi hanno aiutat* o che hanno ostacolato la mia maturazione interculturale e di strategie per superare tali ostacoli
16. di come ho percepito me stess* nel ruolo di comunicatore, facilitatore, mediatore in situazioni interculturali
17. di come altri mi hanno percepito nel ruolo di comunicatore, facilitatore, mediatore in situazioni interculturali

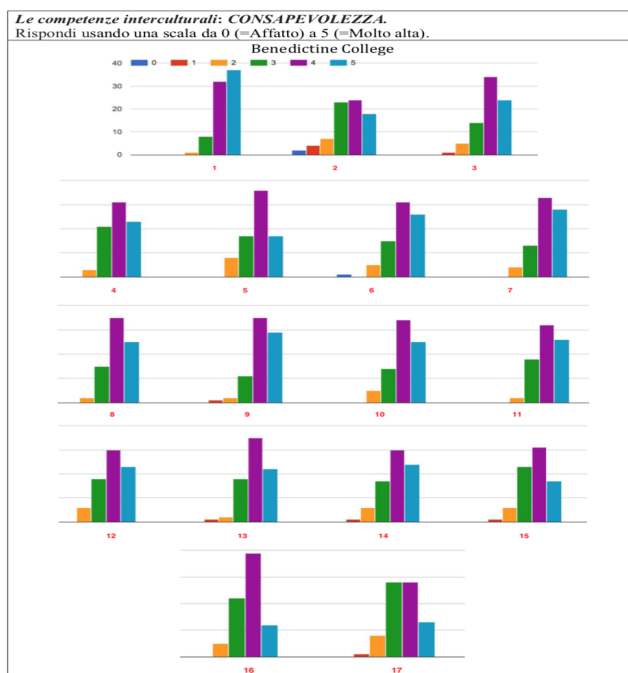


Fig. 11. Domanda 19 (Benedictine College).

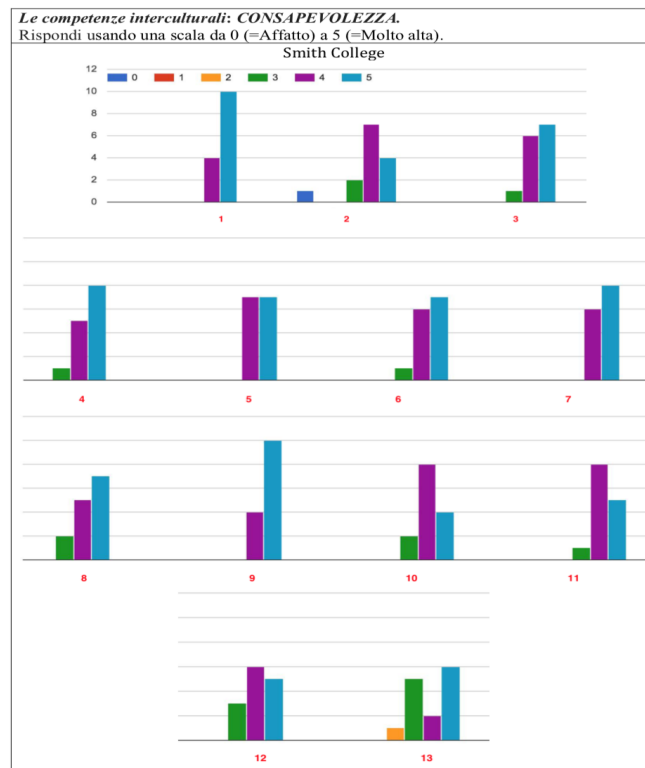


Fig. 12. Domanda 19 (Smith College).

Il primo grafico, come quello relativo alla domanda 18, mostra, pur in una media di colori a medio/alta incidenza e quindi di verde, viola, azzurro una certa presenza anche del giallo e addirittura del blu nelle domande 2 e 6 che evidenziano come alcuni non abbiano mai riflettuto sulle proprie reazioni negative di fronte alle diversità e sulle differenze presenti all'interno della cultura ospitante. In generale si può però affermare che gli studenti del Benedictine sono in possesso di una buona consapevolezza di se stessi nel confronto con un'altra cultura. Ancora una volta i grafici relativi a Smith confermano una maturità maggiore rispetto alle competenze interculturali dimostrando una buona consapevolezza di se stessi: prevalgono infatti i colori viola e azzurro, seppur con qualche nota di verde. Sorprende invece la comparsa del blu nella domanda 2 (come per il Benedictine) e del giallo nella 13 che descrivono un'incidenza più bassa di maturità interculturale.

8. PROPOSTA PROGETTUALE

La ricerca fin qui condotta nasce dalla volontà, come già evidenziato al principio del lavoro, di fornire delle linee guida per agevolare gli utenti dei programmi di *study abroad* dei due college in esame prima e durante il soggiorno all'estero. L'interesse che questi studenti nutrono per la lingua è in genere strumentale alla possibilità di utilizzarla durante la permanenza in Italia. Molti di questi studenti sono cresciuti per lo più in una situazione monolingvistica e monoculturale, e questo può rappresentare un ostacolo ad una maggiore apertura all'incontro con culture diverse.

Quello che gli autori intendono proporre è un *agire consapevole* per arginare e superare quei limiti culturali capaci di compromettere quella che è a tutti gli effetti un'esperienza formativa, soprattutto di crescita personale. L'*agire consapevole* vuole fornire dei suggerimenti da applicare in fase di *pre-departure*, ossia durante la fase che precede la partenza, con l'obiettivo di sollecitare gli studenti ad acquisire un atteggiamento verso il viaggio che vada oltre il turismo, prepararli all'incontro con culture diverse e a riconoscere e superare forme di *culture shock*.

La proposta progettuale consiste in un modulo formativo atto a fornire degli elementi e nozioni utili a stimolare lo sviluppo di competenze interculturali. Per quanto possa apparire ovvio, soprattutto a seguito della discussione presentata nelle pagine precedenti, infatti, tale tipo di corso (modulo che fornisce crediti formativi universitari) non è attivato in modo uniforme nelle università e college statunitensi. Tant'è che, al di là dei tradizionali incontri *pre-departure* che sono offerti agli studenti intenzionati a studiare all'estero, né Smith College né Benedictine College offrono un corso vero e proprio che formi studenti nel campo della comunicazione interculturale, e che permetta loro di ritrovarsi a leggere, discutere, riflettere e condividere idee su questa materia.

La ricerca di Vande Berg, Paige & Lou dimostra che l'esperienza di *study abroad* in sé non garantisce un effettivo, ed efficace, apprendimento e maturazione. Lo studio citato afferma che solamente quando gli studenti "receive meaningful intercultural mentoring and opportunities for reflection on meaning-making, do most students develop to an impressive degree. Put differently, the data show that students learn and develop considerably more when educators prepare them to become more self-reflective, culturally self-aware, and aware of *how they know what they know*." (Vande Berg, Paige & Lou 2012:21). La ricerca, dunque, conferma che un'appropriata preparazione interculturale in vista di un soggiorno di studio all'estero influenza positivamente l'apprendimento dei singoli studenti.

A tale proposito, gli autori hanno collaborato alla creazione di un nuovo corso in *intercultural competence*, che Bruno Grazioli ha insegnato a Smith College nel semestre primaverile del 2018. Il corso insegnato in collaborazione con una collega del Dipartimento di *French Studies* è stato offerto in via sperimentale a tutte le studentesse (quindi non solo coloro che studiano italiano e studieranno in Italia) per la durata di 7 settimane e l'equivalente di 1 credito formativo. La metodologia didattica in questo corso è stata varia: discussioni di gruppo,

simulazioni, *case studies*, presentazioni. Il corso ha richiesto anche incontri con studentesse internazionali presenti sul campus di Smith College e, attraverso Skype, con studentesse del college che erano all'estero e partecipavano ad un programma di *study abroad*.

Gli obiettivi specifici di questo corso sperimentale sono riassumibili come segue:

Obiettivi:	Come il corso si propone di raggiungere tale obiettivo:
Aiutare le studentesse a sviluppare una sensibilità interculturale attraverso l'esplorazione di <i>pattern</i> culturali (convinzioni, valori, norme e pratiche sociali) che determinano il nostro modo di pensare e concepire tutto ciò che è attorno a noi.	In classe, si discuterà di <i>pattern</i> culturali e di come varie culture e società concepiscono e definiscono relazioni sociali, tempo, percezione di se stessi, il mondo, ecc. Questo lavoro metterà in luce il fatto che le identità sono culturalmente costruite e farà emergere le differenze (alcune apparentemente invisibili) che spesso si danno per scontate nelle interazioni comunicative quotidiane. In questa fase di scoperta dell' <i>altro</i> , si svilupperà una diversa percezione di sé in relazione a chi ci circonda.
Far sì che le studentesse riflettano sulle proprie competenze linguistiche, autovalutino le abilità nel parlato, nell'ascolto e nella scrittura.	Ogni studentessa creerà e manterrà aggiornato un portfolio online personale, dove valuterà le proprie competenze nella lingua straniera in linea con la griglia di autovalutazione CEFR (https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid). I portfolio online offriranno alle studentesse anche la possibilità di riflettere su questioni sollevate in classe attraverso la <i>peer review</i> e lo scambio di idee, ed infine agli insegnanti di valutare il progresso individuale di ogni partecipante al corso
Incoraggiare le studentesse ad iniziare una lingua straniera a livello elementare (nel caso non lo stiano già facendo).	In quanto capacità di interagire con consapevolezza, sensibilità, empatia, e conoscenza con altri soggetti, la competenza interculturale è basata anche sull'abilità di comunicare efficacemente nella lingua target. Sottolineando la connessione fra competenza interculturale e apprendimento della lingua straniera, il corso ambisce a stimolare interesse nelle studentesse e suscitare interesse nello studio di una lingua.

Promuovere l'esperienza lo studio delle lingue a livelli avanzati (oltre l'intermedio), cosicché le studentesse possano massimizzare l'apprendimento linguistico, culturale ed interculturale dell'esperienza dello <i>study abroad</i> .	Coinvolgendo studentesse internazionali che stanno trascorrendo un periodo di studio sul campus di Smith College e anche quelle studentesse del college che si trovano all'estero, il corso ambisce a motivare tutti i soggetti coinvolti (chi all'estero e chi sul campus) a continuare lo studio della lingua dopo la fine del loro programma.
---	--

Tab. 1. Obiettivi specifici del corso in *Intercultural Communication*.

In un certo senso, dunque, il punto di arrivo della presente ricerca non rappresenta che il punto di partenza del progetto vero e proprio (il corso in *intercultural competence*), a cui dovrà fare seguito un'ulteriore indagine per determinare i cambiamenti manifestati e, dunque, dare credibilità alle ipotesi iniziali.

9. CONCLUSIONE

Dal confronto fra i dati raccolti dagli studenti di Benedictine College e dalle studentesse di Smith College emerge una maggiore versatilità interculturale delle seconde rispetto ai primi. Se questo da un lato questo non sorprende, considerati i diversi requisiti che le studentesse di Smith devono soddisfare per partecipare al programma a Firenze (4 semestri di italiano), dall'altro lato non è da sottovalutare il fatto che questo dato emerge da un'auto-valutazione. Allo stesso tempo, un modello come quello di Smith College, che richiede un notevole investimento di tempo per un unico obiettivo (la partecipazione al programma a Firenze), è al giorno d'oggi poco sostenibile, proprio perché l'interesse e le energie degli studenti d'oggi, come già sottolineato nella Premessa del presente articolo, sono diretti verso altre discipline. Non sorprende, infatti, che i numeri delle studentesse che partecipano al programma all'estero di Smith a Firenze siano bassi.

In generale, la ricerca che gli autori hanno condotto e presentato in questa sede ha voluto dimostrare il ruolo rilevante di una preparazione interculturale prima di un soggiorno studio all'estero. Il confronto fra i dati raccolti dai partecipanti dei due college ha, infatti, rivelato proprio questo aspetto: la più rapida integrazione di coloro che hanno dedicato lungo tempo allo studio della lingua e cultura italiane, ed a riflettere su questioni di natura interculturale, rispetto ad altri che hanno seguito un percorso diverso. Detto questo, il fatto che studenti del primo gruppo (Smith) si siano sentiti maggiormente preparati, linguisticamente e culturalmente, ad affrontare il soggiorno in Italia, non esclude che anche studenti del secondo gruppo (Benedictine) siano riusciti a sviluppare certe competenze nel corso del soggiorno all'estero.

Un altro dato interessante è che la maggiore preparazione interculturale pregressa sembra abbia influenzato anche le scelte successive degli studenti, incentivandoli a continuare studi linguistici e/o culturali (nel caso delle studentesse di Smith). In generale, ciò avvalorava l'importanza di una seria esperienza formativa in Italia, ma richiama anche l'attenzione all'importanza di una preparazione precedente al periodo di *study abroad* e alla sostanziale differenza che essa può comportare nel complessivo quadro di crescita personale, accademica, e successivamente professionale, dei singoli individui.

I dati rivelano che l'esperienza dello *study abroad* funziona e dà i frutti attesi, ma anche che il processo di sviluppo delle competenze interculturali (che comprendono anche la lingua in quanto veicolo primario di comunicazione e quindi di collegamento fra una cultura ed un'altra) potrebbe essere supportato da un percorso specifico nella fase *pre-departure*.

Alla fine dell'indagine appare ovvio, come scrive Robert Lado, affermare che la lingua è parte della cultura di un popolo, è il mezzo principale con cui i membri di una società comunicano fra di loro ed è quindi il veicolo della cultura stessa: a lingue diverse corrispondono diverse esperienze del mondo di coloro che la parlano e diverse interpretazioni dei simboli che una società veicola, l'individuo che vi cresce acquisisce delle percezioni e ideologie che considera come punto di riferimento e mezzo di confronto per tutto il resto che può invece accettare, riconoscere semplicemente come diverso o spesso rifiutare e considerare come nemico (Lado 1974)

BIBLIOGRAFIA⁸

BALBONI P., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra, Perugia.

BALBONI P., 2011, *Le Sfide di Babele - Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

BALBONI P., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

BEAVEN A., BORGHETTI C., "Interculturality in study abroad", *Language and Intercultural Communication*, 16:3, 313-317.

BENNET M. J., 1993, "How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language", *The Language Teacher*, 27, 16-21.

⁸ Ultimo accesso effettuato in data 18 settembre 2018.

- CONTRERAS Jr. E., 2015, "Beyond the Grand Tour: re-thinking the education abroad narrative for US higher education in the 1920s", *Int. J. Tourism Anthropology*, 4, 3, 237-251
- DELLA PUPPA F., PAVAN E., MAZZOCCATO G. (a cura di), *Italiano L2 e LS in prospettiva interculturale*, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia.
- FANTINI A., 2007, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Center for Social Development, Global Service Institute, Washington.
<<https://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>>
- GARZONE G., SALMON L., SOLIMAN L. T., 2000 (a cura di), "Multiculturalismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento", in *Atti del convegno Centro Linguistico Bocconi*, LED, Milano.
- GIUDICE E., anno accademico 2007/2008, *Lo sviluppo della sensibilità interculturale e lo sviluppo morale in adolescenza: un'analisi empirica*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, Bicocca.
<<http://www.cfomilano.it/cfo/wp-content/uploads/2013/04/tesi-specialistica-Elena.pdf>>
- KAVAKAS D., 2013, *Students as Consumers: Identifying Study Abroad Destination Choice Influences for Marketing Purposes*, American College of Thessaloniki.
<https://www.aieaworld.org/assets/docs/Listserv_Summaries/studentsasconsumers.pdf>
- LADO R., 1974, *Per una didattica scientifica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- LOMBARDI M. R., 2010, "Assessing Intercultural Competence: A Review", *NCSSMST Journal*, 16, 15-17.
- PREBYS P., 2008, *Educating in paradise: thirty years of realities and experiences of North American colleges and universities in Italy / Trent' anni di realtà ed esperienze delle università Nord Americane in Italia*, AACUPI, Roma.
- PREBYS P., BORGIOLO A., MANUELLI A., ZARR J., 2013, *Educating in Paradise: Il valore dei programmi universitari Nord Americani in Italia - caratteristiche, impatto e prospettive*, AACUPI, Roma.
- VANDE BERG M., PAIGE M. R., LOU K. H., 2012, *Students Learning Abroad. What Our Students are Learning, What They've Not, and What We Can Do About It*, Sterling, Virginia.

SITOGRAFIA

<<http://www.camera.it/parlam/leggi/99004l.htm>>

Testo della Legge 14 gennaio 1999, n. 4

<<https://aacupi.org/>>

Sito dell'Association of American College and University Programs in Italy

<<https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors#.WKiXJxIrKRt>>

Rapporto *Open Doors*

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf>

Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>>

Rapporto mondiale dell'UNESCO 2009

<https://livingtheamericandreamineurope.files.wordpress.com/2012/03/imaricc81_14102011_annex2.pdf>

Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale (M. J. Bennett)

<<http://intercultural.org/training-and-assessment-tools.html>>

Elenco di strumenti utilizzati nella valutazione delle competenze interculturali