

# LINGUA E INTEGRAZIONE

FLORA SISTI – Università degli studi di Urbino Carlo Bo

I recenti fenomeni migratori hanno riportato all'attualità lo studio dei modelli di integrazione fra i popoli. In quest'ambito la ricerca nel campo della didattica della lingua straniera riveste un ruolo centrale poiché studia gli approcci, i metodi e le tecniche didattiche più efficaci per promuovere l'apprendimento di una lingua che sia strumento d'integrazione nella nuova realtà socio-culturale nella quale il migrante<sup>1</sup> inizia la propria esperienza. Questo contributo propone alcune riflessioni sul legame tra lingua e identità culturale, partendo dalla normativa italiana che disciplina la rimozione degli ostacoli relativi alla lingua e approfondendo le problematiche legate allo shock interculturale. Il presupposto è che la lingua rivesta un ruolo fondamentale come strumento d'integrazione perché consente all'individuo di conoscere la realtà che lo circonda e di farsi conoscere tramite la narrazione del sé. La nuova lingua del paese ospitante può dunque rappresentare un ostacolo ma anche, se appresa, abbattere molte di quelle barriere ideologiche che ostacolano la piena integrazione.

## Lingua e identità

La lingua che impariamo da bambini non rappresenta solo uno strumento di comunicazione sociale, non serve solo a esprimere i nostri bisogni e le nostre intenzioni attraverso la formulazione di atti linguistici che spesso cambiano la realtà che ci circonda, come decretò J. Austin (1962), ma tramite il linguaggio moduliamo e interpretiamo l'esperienza e costruiamo il nostro vissuto.

Accanto al pensiero logico, che ci guida nel processo di adattamento della conoscenza per schemi mentali, intesi come unità organizzative della memoria (Rumelhart e Norman 1978), Bruner (1986) ipotizza l'esistenza di un pensiero narrativo concepito come modalità cognitiva che struttura e interpreta l'esperienza trasformandola in storia narrata e quindi condivisibile. Si creano in questo modo forme collettive di senso (Byatt 2000) che rappresentano la base della cultura di un gruppo. Secondo Bruner esistono, infatti, due modalità che consentono all'individuo di concettualizzare la realtà:

“One mode, the paradigmatic or logic-scientific one, attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation. It employs categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized, and related to one another to form a system. [...] The other mode, called ‘narrative mode’, is concerned with the meaning that is ascribed to experiences through stories. [...] It deals in human or humanlike intention and action and the vicissitudes and consequences that mark their course”. (1986: 12-13)

Bruner sostiene che il ruolo che la narrazione assolve nella vita di ogni individuo è quello di riorganizzare l'esperienza attraverso un *categorizing process* (Bruner 1986). Tramite questa

---

<sup>1</sup> Si assumerà qui il significato di migrante come “persona che lascia il proprio paese o regione per stabilirsi in un altro” e può riguardare “qualsiasi tipo di spostamento qualunque sia la sua durata, composizione e causa”. Sono quindi migranti non solo rifugiati, sfollati e migranti irregolari ma anche manager, dirigenti e professionisti che si spostano per motivi di lavoro (“migranti altamente qualificati”) in [Glossario sull'asilo e la migrazione](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_en) dell'UE, [https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/glossary\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_en)

strategia ogni persona è in grado di ordinare le proprie esperienze di vita, inquadrandole all'interno dei propri schemi mentali. Questa organizzazione crea una visione più logica e stabile della realtà che consente all'individuo di capire e immaginare il comportamento altrui e di regolare il proprio in maniera adeguata. Il nostro comportamento è dunque guidato dal significato che attribuiamo alla realtà e che negoziamo continuamente con gli altri membri della nostra cultura tramite il linguaggio. Come affermano Bruner e Brown: “La realtà non è semplicemente ciò che ogni persona può oggettivamente percepire, ma essa è soprattutto la rappresentazione simbolica di una determinata cultura, senza la quale perderebbe gran parte del suo significato” (1956: 35).

Jonassen e Hernandez-Serrano sostengono che le storie sarebbero “[...] il più naturale e potente sistema per accumulare e descrivere la conoscenza esperienziale” (2002: 1); forse anche perché la narrazione è in grado di modificare la struttura del cervello in misura analoga a quanto farebbe un'esperienza personale, come la teoria dell'*embodied language* ha dimostrato.

La teoria dell'*embodied language*, anche noto come ‘linguaggio incarnato’, fonda le sue ipotesi su ricerche in ambito neurofisiologico e comportamentale condotte attraverso le tecniche dell'elettroencefalografia (EEG) e della magnetoencefalografia (MEG).

“Il nucleo della teoria del linguaggio incarnato assume che gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà (sia dal punto di vista motorio che dal punto di vista sensoriale) anche per comprendere il materiale linguistico, verbi, nomi o frasi che descrivono quelle stesse esperienze”. (Buccino et al. 2013: 5)

Gli studi hanno rilevato che durante la lettura o l'ascolto di verbi che esprimono un contenuto motorio è possibile osservare un'attivazione delle stesse aree cerebrali coinvolte nell'effettiva esecuzione delle medesime azioni (Pulvermüller et al., 2001). Esperimenti successivi si sono poi estesi a nomi che designano oggetti prendibili e ad altre categorie grammaticali, come gli aggettivi, che risultano anch'essi influenzare il sistema senso-motorio in base al loro significato (Gough et al., 2012, 2013). Il responsabile di questi meccanismi di simulazione è il sistema dei neuroni specchio. Particolari neuroni che si attivano quando compiamo un'azione su un determinato oggetto, quando osserviamo qualcun altro compierla o quando semplicemente la sentiamo nominare.

Il concetto di simulazione è fondamentale nell'ambito dell'*embodied cognition*. Secondo Jeannerod la simulazione avviene grazie al reclutamento delle stesse reti neurali attivate durante i processi percettivi, motori ed emozionali (2006). Tale riattivazione della nostra esperienza precedente sembra avere anche una funzione predittiva in quanto ci aiuterebbe a prepararci a interagire con un determinato oggetto e a comportarci in una determinata situazione. Il processo risulta inoltre particolarmente attivo quando osserviamo soggetti simili a noi o comunque quando essi compiono azioni che noi stessi siamo in grado di eseguire. Ancora più interessante per il nostro tema è che tali ricerche hanno rilevato come gli individui tendano più facilmente a imitare i propri simili quando nutrono per loro una certa simpatia<sup>2</sup>.

Un processo analogo di simulazione si attiva anche quando produciamo il linguaggio. La parola diventa, come suggerito da un recente studio nell'ambito della linguistica, un “discrete instructor of imagination” (Dor 2015). Essa rimanda a una serie di esperienze personali che il parlante comunica e allo stesso tempo ha il potere di evocare, nell'ascoltatore, un analogo *set* esperienziale.

---

<sup>2</sup> Si tratta dell' ‘effetto camaleonte’ in Chartrand e Bargh (1999).

Da un lato quindi la narrazione rappresenta uno strumento potente di conoscenza dell'altro da sé e della realtà, percepita e formalizzata attraverso la parola, dall'altro però la lingua utilizzata non è neutra rispetto al meccanismo di simulazione. Le parole evocano dei significati strettamente collegati al contesto esperienziale e quindi ai modelli culturali del vissuto del parlante e, inoltre, il processo di apprendimento della lingua sembra influenzare l'utilizzo del codice linguistico appreso. Secondo alcuni studi recenti, infatti, se utilizziamo una lingua straniera il nostro coinvolgimento emotivo risulta inferiore e il fenomeno viene spiegato evidenziando che, mentre la lingua materna è normalmente appresa in contesti emotivamente 'caldi' (basti pensare al rapporto d'amore tra il bambino e gli adulti che si occupano di lui), la lingua straniera (quella che il migrante apprende nel paese ospitante) è spesso oggetto di apprendimento compiuto in un ambiente meno coinvolgente se non addirittura ostile (Foroni 2015). In definitiva, questo studio rileva che la simulazione è solo parziale dal punto di vista emotivo quando abbiamo a che fare con una lingua straniera. Ciò sembra derivare dal fatto che lingue apprese in contesti che consentono gradi inferiori di socializzazione portino anche a gradi inferiori di *incarnazione* del linguaggio. Da un punto di vista strettamente neurologico, la differenza consiste nel fatto che pur attivandosi gli stessi meccanismi, quando siamo in contatto con una lingua straniera, il loro grado di attivazione risulta minore. Queste considerazioni assumono particolare rilievo quando analizziamo un ambiente interculturale dove le differenze registrate possono creare fraintendimenti linguistici e pregiudizi poiché si comunica in una lingua straniera.

### **Lingua e cultura**

Una buona competenza nella lingua del paese ospitante rappresenta dunque per il migrante il requisito essenziale per stabilire un dialogo empatico con il nuovo ambiente. Ma cosa succede quando un parlante si trova a interagire in un ambiente culturale spesso molto diverso dal proprio attraverso un nuovo codice linguistico che ha appreso in modo formale o informale<sup>3</sup>?

La lingua può perdere la sua funzione di strumento sociale e trasformarsi in una barriera perché innanzitutto, nel nuovo contesto culturale, il significato di un termine potrebbe non evocare la stessa esperienza concreta: "[...] The word "flower" points at a cluster of flower-related real and concrete experiences that the speakers have made of that specific object called flower" (Buccino et al. 2017: 4), inoltre l'apprendimento della nuova lingua, più 'freddo' dal punto di vista emotivo, potrebbe generare un grado inferiore d'immedesimazione e una conseguente ridotta capacità del parlante di stabilire un rapporto empatico. C'è il rischio che si inneschi un processo di chiusura che può portare allo 'shock culturale' ampiamente studiato, tra gli altri, da K. Oberg (1960) che schematizza così le varie fasi possibili di aggiustamento a un nuovo contesto culturale:

---

<sup>3</sup> Il Decreto Legge 16/01/2013, n. 13 (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*) sancisce la differenza tra 'formale' (l'apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale) e 'informale' (l'apprendimento che si realizza nello svolgimento da parte della persona di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero).

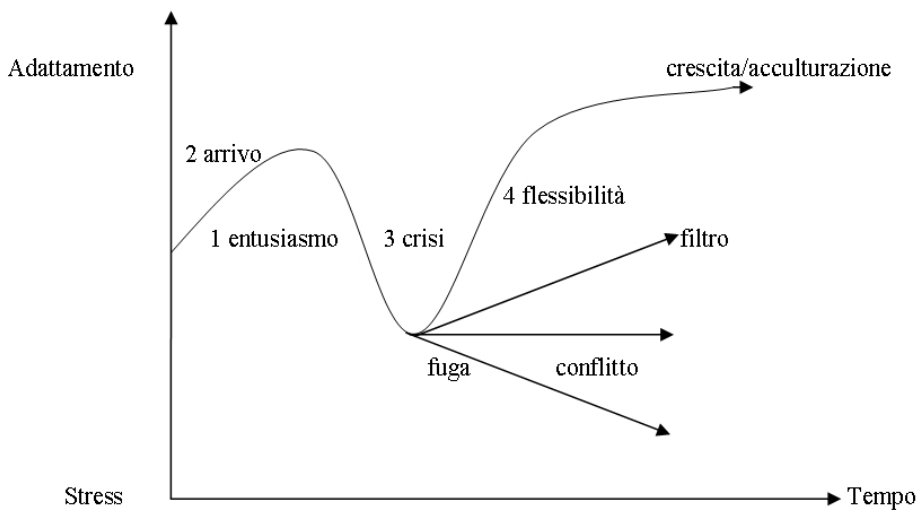


Figura 1. Shock culturale (Oberg, 1960)<sup>4</sup>

La fase di entusiasmo iniziale o sollievo, che può precedere o seguire immediatamente in termini temporali l'arrivo del migrante, può trasformarsi in una crisi che spesso ha come possibili conseguenze l'innalzamento di un filtro affettivo (Krashen 1987) che può portare all'apatia e all'isolamento fisico ed emotivo e, nei casi estremi, alla fuga (ritorno a casa) o al conflitto aperto col nuovo ambiente culturale. L'integrazione e il superamento della crisi, secondo tale modello, non può che passare attraverso una fase di progressivo adattamento e di flessibilità che conduce all'accettazione della diversità e alla crescita culturale. L'*Intercultural Development Inventory* (IDI), proposto da M.R. Hammer (2012), sancisce le varie tappe di questo processo, spesso lento e difficile, che dall'iniziale etnocentrismo porta a una evoluzione del comportamento nei confronti della diversità culturale.

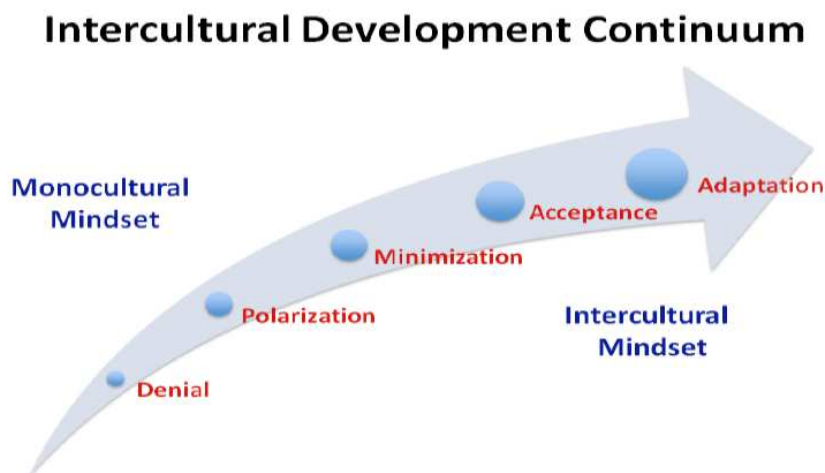


Figura 2. Intercultural Development Continuum (Hammer 2012)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> In Garcea 1996.

Si tratta di sviluppare un atteggiamento empatico – e questo naturalmente vale sia per il migrante sia per la società accogliente – tramite il quale identificare eventuali ostacoli alla comunicazione e mettere in campo strategie di riparazione volte a superare momenti di asincronia o fraintendimento linguistico-culturale. Tale atteggiamento, secondo il modello di Nanni Curci (2005), prevede sei fasi così riassunte: 1. assumere la diversità; 2. conoscersi; 3. sospendere il sé; 4. consentire l'immaginazione guidata; 5. consentire l'esperienza empatica; 6. ristabilire il sé. Il processo prevede dapprima la consapevolezza della diversità dell'estraneo, che proprio perché diverso è degno di essere conosciuto, e poi l'autoconoscenza, intesa come identificazione della propria identità grazie anche al contrasto con le caratteristiche dell'altro da sé. Solo a questo punto è possibile mettere temporaneamente da parte i confini del proprio io per estenderli a comprendere la realtà concepita come entità multipla. Si annulla la normale distinzione tra soggettivo e oggettivo e si consente alla propria immaginazione di partecipare all'esperienza dell'altro, pensando e agendo come se si vestissero i panni dell'altra persona. Il ciclo si chiude con il ritorno verso il sé, che ristabilisce l'originaria separazione e consente di riappropriarsi della propria visione del mondo che sarà tuttavia notevolmente arricchita dall'esperienza empatica.

Adattamento e integrazione passano quindi attraverso varie fasi che consentono ai soggetti coinvolti di arricchire la propria gamma di filtri concettuali<sup>6</sup> (Gudykunst e Kim 2002). Si tratta di codificare e de-codificare i messaggi trasmessi dal linguaggio verbale e corporale utilizzando nuovi punti di vista, di percepire la diversità come valore e non come minaccia. La lingua diventa dunque uno strumento essenziale in questo processo d'integrazione.

### **La lingua per dividere e per unire**

Come abbiamo visto la lingua è sia un mezzo di condivisione dell'esperienza sia un insieme di categorie mentali che ci portano a interpretare la realtà in maniera soggettiva. La lingua può rappresentare quindi il mezzo essenziale per raggiungere l'integrazione oppure uno strumento per esplicitare o mal celare il proprio etnocentrismo.

Basti pensare ai processi cognitivi che si possono individuare semplicemente interpretando alcune frasi ricorrenti sui migranti<sup>7</sup>:

1. Diniego apparente: non ho niente contro gli immigrati ma ...
2. Diniego celato: dicono che ...
3. Concessione apparente: certo alcuni immigrati sono onesti ma ...
4. Empatia apparente: è chiaro che i rifugiati politici hanno sofferto ma ...
5. Ignoranza apparente: non conosco bene i fatti ma ...
6. Rovesciamento ruoli: noi siamo le vere vittime di questa situazione ...
7. Trasferimento di responsabilità: io non ho nulla contro gli immigrati ma i miei clienti preferiscono ...

Si può negare un'ostilità nei confronti dei migranti con una premessa discorsiva (1) o generalizzando e de-responsabilizzandosi (2 e 7) oppure escludendo dal giudizio una parte dei soggetti (3). Si può manifestare un'empatia apparente (4) o la finzione di non conoscere bene i fatti

---

<sup>5</sup> In <https://idiinventory.com/products/the-intercultural-development-continuum-idc/>.

<sup>6</sup> Sono definiti 'filtri concettuali' quei meccanismi che limitano il *range* di alternative da cui scegliamo per codificare e de-codificare i messaggi del mondo esterno.

<sup>7</sup> Adattato da Van Dijk et al. 1997.

al fine di attenuare la critica (5) o persino arrivare a un totale rovesciamento dei ruoli imputando agli ‘sconosciuti’ l’insorgere di problemi e conflittualità (6).

Al contrario si può scegliere una prospettiva interculturale, un atteggiamento che “prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l’omogeneizzazione e mira solo a permettere l’integrazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture.” (Balboni e Caon 2015: 26). A partire dalla circolare ministeriale “*Gli alunni stranieri e l’educazione interculturale*”<sup>8</sup>, lo Stato italiano ha assunto questa prospettiva e ha attivato presso il Ministero della Pubblica Istruzione un Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale. Con le *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*<sup>9</sup> e i vari documenti d’indirizzo emanati in seguito si è sancito che la scuola italiana assume “la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze”<sup>10</sup>.

In questa visione avanzata, che non fissa solo misure compensative o di carattere speciale per favorire l’inclusione ma intende promuovere un vero dialogo e confronto tra le culture, il linguaggio verbale assume un ruolo fondamentale. Capirsi e farsi capire diventano per il migrante bisogni primari e le misure per rimuovere eventuali criticità dovute all’inadeguata conoscenza della lingua italiana compaiono numerose nei vari documenti ministeriali:

“[...] poiché la lingua verbale non è che uno - sia pure il principale - degli strumenti di comunicazione, sarà opportuno incentivare attività di manipolazione di materiale, di costruzione e di attività ludiche tramite le quali gli alunni della classe, dell’una e dell’altra etnia, individuino canali comunicativi efficaci, accendendo nel contempo processi di reciproca acquisizione di espressioni linguistiche verbali”<sup>11</sup>.

“Lo straniero che per la prima volta presenta richiesta di permesso di soggiorno [...] è informato sulla possibilità di frequentare un corso di lingua e cultura italiana per pervenire a una conoscenza pari a un livello A2 di cui al quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue emanato dal Consiglio europeo”<sup>12</sup>.

“[...] il datore di lavoro è tenuto a riconoscere al lavoratore da un minimo di un’ora a un massimo di 3 ore di permesso alla settimana, necessarie alla frequentazione del corso di lingua e cultura italiana presso i centri territoriali permanenti per l’educazione degli adulti”<sup>13</sup>.

Come si nota lo studio della lingua è sempre affiancato a quello della cultura e diventa strumento imprescindibile d’integrazione sociale. Ma quali percorsi di apprendimento e modelli didattici risultano più efficaci per insegnare l’italiano ai migranti? Chi sono gli studenti di italiano L2 e quali sono i loro bisogni? Numerosi studi sono stati pubblicati su questi temi; qui ci limiteremo a riprendere le annotazioni fatte in precedenza per definire delle linee guida che potrebbero ispirare alcune tecniche d’insegnamento.

## **Insegnare italiano ai migranti**

---

<sup>8</sup> C.M. n. 301 del 8/9/1989 in [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301\\_89.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html).

<sup>9</sup> C.M. n.24 del 1/3/2006 in [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf).

<sup>10</sup> “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri” p. 4 in [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf).

<sup>11</sup> C.M. n. 301 del 8/9/1989, cit. nota 10.

<sup>12</sup> Norme per la promozione di un programma di apprendimento della lingua e della cultura italiana per gli immigrati *Presentata il 21 marzo 2013*. Art. 3. (*Sostegno pubblico per l’apprendimento della lingua e della cultura italiana*).

<sup>13</sup> Idem, Art. 6 (*Frequenza dei corsi di lingua e cultura italiana in Italia da parte dei lavoratori stranieri*).

Nel quadro di un approccio comunicativo (Sisti 2013a: 49) inteso a replicare quanto più possibile l'interazione sociale autentica, pur in un contesto strutturato come quello di una classe, occorrerà considerare con particolare attenzione i bisogni e le motivazioni degli apprendenti protagonisti di processi migratori. L'obiettivo primario sarà quello di promuovere nel discente non solo la conoscenza del nuovo codice linguistico ma anche la capacità di usare la lingua in modo efficace per comprendere e produrre atti linguistici orali e scritti appropriati al nuovo contesto sociale e psicologico.

Tale competenza comunicativa si potrà sviluppare più facilmente in un clima affettivo rassicurante e solidale, in un ambiente emotivamente 'caldo' nel quale si favoriscano attività basate sul vissuto dei singoli studenti e su esperienze condivisibili all'interno della classe. A tal fine saranno apprezzate attività ludiche che stimolino il piacere di svolgere esercizi divertenti, interessanti dal punto di vista cognitivo e coinvolgenti emotivamente (Sisti 2013b). L'utilizzo della tecnica dello *storytelling*, come detto, faciliterà i processi empatici e l'abbassamento del filtro affettivo, favorendo un maggior grado di socializzazione e di *incarnazione* del linguaggio.

Inoltre, l'uso dei sensi e della motricità sarà indispensabile per facilitare la comprensione e la memorizzazione dei nuovi termini in L2 anche con apprendenti adulti. Occorrerà dare ampio spazio alla drammatizzazione di dialoghi che simulino situazioni autentiche e incoraggino l'apprendente a utilizzare il nuovo codice linguistico per svolgere azioni di vita quotidiana, affinché sia motivato a imparare per rispondere a bisogni estrinseci (Deci e Ryan 1985, 2000) collegati alle proprie esigenze sociali e lavorative. Naturalmente non si dovrà trascurare la motivazione di tipo intrinseco che spesso tra i migranti è fondata sul bisogno di sentirsi autonomi e sicuri e allo stesso tempo di sentirsi integrati agli altri membri della cultura ospitante.

Occorre dunque promuovere un processo di apprendimento che possa ricalcare per quanto possibile quello della prima lingua, che avvenga in modo piacevole e che si configuri come strumento d'integrazione sociale. Sarà così che l'azione inclusiva della lingua, quando finalmente appresa, potrà manifestarsi in tutta la sua grandezza rendendo l'estraneo più vicino a noi.

## Riferimenti bibliografici

Austin J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: OUP.

Balboni E.P., Caon F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Ed.

Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner J., Brown R.W. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley, trad. it., *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando (1969).

Buccino G., Marino B., Bulgarelli C., Mezzadri M. (2017). "Fluent Speakers of a Second Language Process Graspable Nouns Expressed in L2 Like in their native language". *Frontiers in Psychology*, 8, article 1306, in <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01306>.

Buccino G., Mezzadri M. (2013). "La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua". *Enthymema*, vol. VII, 5-20, in

<http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema>.

Buccino G., Mezzadri M. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Franco Cesati Editore.

Byatt A. S. (2000). *On Histories and Stories. Selected Essays*. London: Chatto and Windus.

Chartrand T.L., Bargh J. A. (1999). "The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction". *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 893-910, in <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.893>.

Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci E. L., Ryan R. M. (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.

Foroni F., Semin G.R. (2009). "Language That Puts You in Touch With Your Bodily Feelings: The Multimodal Responsiveness of Affective Expressions". *Psychological Science*, 20(8), 974-980, in [https://insula.sissa.it/sites/default/files/Foroni%26Semin\\_2009.pdf](https://insula.sissa.it/sites/default/files/Foroni%26Semin_2009.pdf).

Foroni F. (2015). "Do we embody second language? Evidence for 'partial' simulation during processing of a second language". *Brain and Cognition*, 99, 8-16, in <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26188846>.

Garcea A.A.E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.

Gough P. et al. (2012). "Nouns referring to tools and natural objects differentially modulate the motor system". *Neuropsychologia*, 50, 19-25.

Gough P. et al. (2013). "Fine tuned modulation of the motor system by adjectives expressing positive and negative properties". *Brain and Language*, 125, 54-59.

Gudykunst W., Kim Y.Y. (2002). *Communicating with strangers*. New York: McGraw-Hill.

Hammer M. (2012). "The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence". In M. Vande Berg, R.M. Paige, and K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (Ch. 5, 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Hauk O., Johnsrude I., Pulvermüller F. (2004). "Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex". *Neuron*, 41, 301-307.

Jonassen D.H., Hernandez-Serrano J. (2002). "Case-Based Reasoning and Instructional design: Using Stories to Support Problem Solving". *Education Technology Research & Development*, 50(2), 65-77.



Krashen S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lüdtke U. (a cura di) (2015). *Emotion in Language: Theory – Research – Application*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Nanni A., Curci S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: Emi.

Oberg K. (1960). “Culture shock: adjustment to new cultural environments”. *Practical Anthropology*, 7.

Pulvermüller F., Härle M., Hummel F. (2001). “Walking or talking? Behavioral and neurophysiological correlates of action verb processing”. *Brain and Language*, 78, 143-168.

Rumelhart D., Norman D. (1978). *Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning*. In J.W. Cotton and R. Klatzky (Eds.), *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Sisti F. (2013a). *Studi di glottodidattica per la formazione primaria. Raccontami una storia*. Roma: Edizioni Multidea.

Sisti F. (2013b). “Elementi di glottodidattica per docenti d’italiano L2/LS”. In A. Negri (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi formativi*. Milano, Franco Angeli, 87-115.

Van Dijk et al. (1997). “Discourse, ethnicity, culture and racism”. In T.A. Van Dijk (Ed.), *Discourse and Social Interaction*. London: Sage.

Rif. Bibliografico

Sisti Flora, “La lingua per l’integrazione” in *L’integrazione in Europa*, Fondazione Carlo e Marise Bo per la Letteratura Moderna e Contemporanea - Urbino (in c.s.);