



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

# L'uso del video per un approccio interculturale alla didattica dell'italiano LS

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof. Svetlana Nistratova

**Laureando**

Laura Bertoldo  
Matricola 837799

**Anno Accademico**

2016 / 2017

# INDICE

Abstract.....	1
Introduzione.....	13
1. Il video nello spazio di azione didattica.....	15
1.1. Il discente e il video.....	15
1.1.1. Benefici.....	15
1.1.2. Svantaggi.....	20
1.2. Il docente e il video.....	22
1.2.1. Benefici.....	22
1.2.2. Svantaggi.....	24
1.3. Un ponte tra l'apprendimento formale e informale.....	26
1.4. Recenti apporti delle neuroscienze alla glottodidattica: l' <i>embodiment</i> .....	30
1.4.1. Visione cognitivista e visione incarnata.....	30
1.4.2. I neuroni specchio.....	31
2. Il video e la competenza comunicativa interculturale.....	38
2.1. Il modello di competenza comunicativa interculturale.....	39
3. YouTube: una risorsa nell'ambito del materiale audiovisivo.....	53
3.1. Dal Web 0.2 alla didattica.....	53
4. Proposte operative.....	57
Conclusione.....	82
Bibliografia.....	87

## ABSTRACT

В настоящей работе исследуется, как видеоматериал способствует реализации межкультурного подхода в контексте преподавания итальянского языка иностранцам. Работа делится на две части: теоретическую и практическую. В первой части мы анализируем, как видео может улучшить процесс преподавания иностранного языка как на образовательном, так и на научном уровне. То есть в работе рассматривается, как видео может способствовать языковому и межкультурному образованию, а также как такое мультимедийное средство как YouTube может стать полезным инструментом для этих целей. Во второй части работы предлагаются видеоматериалы с учебными карточками, которые можно использовать в классе для улучшения языковой и межкультурной компетенции.

Отобранные примеры относятся к языковым уровням, перечисленным в "Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком".

В первой главе работы анализируются преимущества и недостатки видеоматериалов в образовательном контексте. Кроме того, в работе рассмотрены новейшие открытия в сфере нейронауки при восприятии информации посредством аудиовизуального материала. Принимая во внимание дидактическое пространство, мы видим, что студент находится в непосредственном контакте с языком/культурой, а преподаватель является посредником и контролером этого контакта. Он выбирает наилучшие стратегии, чтобы стимулировать учебный процесс и находит правильный метод и подход в зависимости от личности, с которой он имеет дело. Преподаватель знает, что у каждого ученика в классе есть своя, уникальная структура знаний. Каждый ученик имеет собственный стиль знания и обучения. Это значит, что используемые материалы должны отличаться динамичностью и разнообразием, чтобы не отдавать предпочтение одному типу ученика. По-видимому, эта техника – отличная возможность для благоприятного развития когнитивных процессов и учебной деятельности. С этой точки зрения видеоматериалы обладают отличным потенциалом.

В первой части данной работы изучаются причины, по которым видеоматериал может стать отличной поддержкой для процесса обучения учащихся. Мотивацию ученика надо постоянно поддерживать, поскольку изучение языка без мотивации невозможно. Мотивации могут способствовать разные причины: долг, потребность или удовольствие. Обязанность или потребность обычно не отличаются долгосрочностью, а удовольствие, наоборот, может стимулировать изучение языка. Мотивация тесно связана с характером информации, которую

получает студент. Как правило, получив стимул, мозг человека оценивает информацию: стоит ее удерживать или нет? Это делается на основе следующих параметров: новизна, привлекательность, функциональность, осуществимость и психологическая и социальная безопасность. Видео может стать носителем информации, приятным для студентов, поскольку оно является современным способом коммуникации и близко к повседневной жизни учащихся. Кроме того, видео позволяет создавать более разнообразные задания, а также помогает восприятию информации благодаря визуальному изображению. Видео также улучшает способности к наблюдению учащегося и заставляет его задуматься о реальной жизни.

Помимо этого, видеоматериал способствует запоминанию информации, т.к. визуальные и слуховые компоненты являются центральными для закрепления в памяти стимула. В частности, когда визуальная и слуховая информация представлена в качестве видео.

Аудиовизуальный материал также может способствовать запоминанию информации благодаря тому, что он задействует оба полушария головного мозга и следует естественным и привычным способам обработки новой для человека информации: зрительная информация анализируется в правом полушарии глобальным путем, а затем звук анализируется в левом полушарии аналитическим путем. Кроме того, для усвоения информации необходимы три элемента: мотивация, которая поддерживает весь процесс усвоения информации; эмоции, которые предрасполагают ученика к обучению, а также когнитивные процессы. Эти процессы взаимосвязаны, а эмоции являются основой желания учиться. Учащийся сможет усвоить информацию только в приятной и спокойной обстановке: мозг вырабатывает норадреналин, который способствует запоминанию. Эмоциональное качество новой информации также способствует этому сложному процессу. Поэтому, с точки зрения параметров, по которым наш мозг оценивает новую информацию, мы считаем, что видеоматериал является эффективным средством для гуманитарно-аффективного обучения.

Несмотря на то, что использование видеоматериала отличается рядом положительных аспектов, преподаватель должен также учитывать некоторые трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения. Видеоинформация может восприниматься учеником пассивно. Обычно это происходит, когда ученик не понимает то, что он наблюдает. Когнитивная перегрузка может быть обусловлена языковым уровнем, а также разницей культур. Поэтому очень важно, чтобы учитель с осторожностью выбирал видеоматериал для урока. Он должен учитывать такие параметры, как: количество учеников, качество звука, языковой уровень класса, тип предлагаемого языка, взаимосвязь между звуком и изображением.

Во второй части данной работы рассматриваются преимущества и недостатки использования видео, с которыми сталкивается преподаватель. Видео может улучшить отношения с преподавателем как с образовательной, так и с личной точки зрения. Аудиовизуальная информация позволяет тренировать большее количество навыков, включая зрительные, слуховые и кинестетические. Таким образом, видеоматериал может стать идеальным средством для выработки разных навыков. Учитывая роль эмоций в учебном процессе и обучении иностранным языкам, видеоматериал способен заинтересовать ученика как на эмоциональном уровне, так и на уровне восприятия информации. Видеоматериал требует понимания, размышления и обсуждения. Кроме того, он обеспечивает информацией, о которую студент может обсуждать со сверстниками или близкими вне школьного пространства. Видео также интегрирует вербальный смысл в экстравербальный контекст, а также в контекст, в котором происходит какая-либо сцена. Кроме того, видео может обеспечить конкретный подход к информации, которая без использования видеоматериала осталась бы абстрактной (например, диалогическая вариация языка). Помимо этого, с межличностной точки зрения, использование технологии позволит расширить внеаудиторные возможности учащегося. Однако, необходимо интегрировать технологию в рабочий контекст, принимая во внимание уникальные возможности и характеристики каждого пользователя. Трудности, с которыми может столкнуться преподаватель, прежде всего связаны с подбором и обработкой учебного материала.

До недавнего времени основная проблема была связана с быстрым устарением учебного материала, а также с авторскими правами. Сегодня эта проблема неактуальна, поскольку YouTube позволяет постоянно обновлять материал, использовать его бесплатно, а также легко делиться им со студентами. С точки зрения методики, учитель должен обратить внимание на ряд проблем. Во-первых, ему нужно выбрать подходящий для предстоящей работы видеоматериал. Поэтому он должен иметь в виду усвоенный классом материал и вернуться к нему перед просмотром, чтобы активизировать внимание учеников. Продолжительность видеоматериала – также важный фактор, поскольку через 5-10 минут внимание обычно падает. Если классу предлагается более длинный видеоматериал, его следует периодически прерывать и чередовать упражнениями.

Кроме того, необходимо выбрать подходящий инструмент для показа материала. В школе может быть интерактивная мультимедийная доска (ИМД), а в домашнем контексте хватит компьютера. С точки зрения содержания, видеоматериал полезен для самых разнообразных целей: он может помочь в изучении той или иной темы, а также для её повторения или углубления. Очень важно правильно структурировать материал. Анализ следует разделить на

три части. Первая – этап подготовки, на котором стимулируется подготовка к восприятию информации. Вторая – основной этап, на котором следует поставить конкретную цель. Третья – этап консолидации, на котором фиксируется поставленная цель.

Таким образом, мы считаем, что видеоматериал является своеобразным “мостом” между формальным и неформальным обучением. Видеоматериал является частью повседневной жизни ученика, частью его досуга, а также связью с внешним миром. Необходимо частично отойти от стандартного “школьного” восприятия учебного материала, потому что в наше время слишком большое количество информации подается именно мультимедийным образом. В отличие от учителя, ученик считается “представителем цифрового поколения”, то есть человеком, рожденным в цифровое время. Интенсивный и постоянный контакт с технологией несомненно определяет стиль обучения человека. Мультимедийная культура отличается мультисенсорным подходом: одновременно задействуются зрение, слух, осязание. В частности, у современных учеников особенно развито визуальное мышление. Они привыкли работать с визуальными картинками. Помимо новых навыков, появились новые привычки: открытость к миру, любопытство, независимость в процессе освоения и поиска информации, привычка к сотрудничеству в работе и создании контента, способность одновременно решать несколько задач, отрицание того авторитета, который ограничивает оригинальность студента. Поэтому, несмотря на новизну этого подхода, учитель не должен его отрицать.

Следует использовать потенциал элементов, которые являются частью внеаудиторного мира (неформальное обучение) и интегрировать их в привычный школьный контекст (формальное обучение). Школу надо рассматривать не как статичный центр знаний, а в качестве проводника, который помогает получить доступ к этим знаниям. Школа должна помогать ученику ориентироваться в мире и формировать его критическое мышление. Таким образом, аудиовизуальный материал способствует обновлению традиционного вертикального отношения между учителем и учеником, в пользу более равноправных отношений, при которых каждый вносит собственный уникальный вклад в работу. Например, студент часто обладает большим количеством технологических компетенций, нежели учитель, а также он более информирован о новых средствах общения.

Наконец, в данной работе исследовалась взаимосвязь между новыми открытиями в сфере нейронауки и дидактики. Мы рассмотрели влияние этих открытий на учебный процесс с использованием видеоматериала. В последние годы интерес научного сообщества обратился к взаимодействию между умом, телом и окружающим миром. При традиционном когнитивном подходе считалось, что в процессе познания мира разум руководит телом.

Сегодня этому подходу противопоставляется подход воплощенного познания. Согласно этому подходу, тело человека познает окружающий мир.

В когнитивизме мозг человека сравнивают с компьютером, который позволяет нам выполнять самые разные операции. В мозгу находятся ментальные представления, которые, по сути, являются двойными объектами: они представляют собой мысль и реальный объект. Эти представления связаны друг с другом и позволяют человеку действовать; мысль является цепью, в которой ментальные представления действуют на другие объекты (например, мышцы рук, которые что-то поднимают). Эти представления исходят из самых разных способов осознания. Чтобы их комбинировать, их следует перевести на общий язык – язык мышления. Именно поэтому для мышления ключевыми понятиями считаются комбинаторность и производительность. Мысли являются символическими единицами, которые можно объединить и сформировать новое понятие. Однако у когнитивного подхода есть крупное ограничение, которое заключается в нативизме. Мы не располагаем ментальной формой некоторых понятий (например: как я могу применить понятие зеленого цвета к вещам, если у меня этого понятия нет?), поэтому мы предполагаем, что применяем другие понятия к какому-либо объекту, ментальное представление формируется также на основе сходства с другими объектами.

В подходе воплощенного познания, наоборот, главным действующим лицом в процессе восприятия является тело. Понятия являются копиями операций, посредством которых наш организм познает окружающий мир. Поэтому, если мы представим самих себя в качестве фильтра между миром и понятиями, у каждого будет субъективное представление об окружающем мире. Если мы хотим объяснить коммунируемость понятий, мы должны предположить, что ментальные представления являются прототипами, собирающими характеристики какого-либо класса объектов. Таким образом, если определенная категория моделируется в сознании, даже если она отличается, ее все равно можно передать собеседнику, поскольку она является частью такой категории у собеседника. При данном подходе возникает еще один вопрос: каким образом мы объясняем абстрактные понятия, которых нет в окружающем мире? Дело в том, что эти понятия рассматриваются в качестве конкретных идей (например, моральное качество связывается с контекстом, в котором оно проявляется), но мы не учитываем, что каждый человек может истолковывать эти понятия по-своему.

Таким образом, в обоих подходах есть нерешенные на сегодняшний день вопросы. Однако, подход воплощенного познания в последнее время все больше привлекает внимание ученых. Благодаря открытию зеркальных нейронов, ученые пересмотрели роль тела в

процессе восприятия. Тем не менее, эти исследования пока считаются весьма достоверной гипотезой. Они были проведены на обезьянах и людях с использованием различных методов, а вовлеченные в эти процессы области мозга являются по размеру больше у людей, чем у обезьян.

Ученые определили для людей две отличные категории – канонические нейроны и зеркальные нейроны. Канонические нейроны активируются в присутствии достигаемого объекта и определяют его характеристики. Зеркальные нейроны получают эту информацию и активируют двигательную систему с целью дать ответ, но выполнение этого ответа блокируется механизмом управления. Похоже, зеркальные нейроны участвуют в понимании действий другого человека и в попытке прогнозирования того, что еще должно произойти. Таким образом, можно предположить, что эти механизмы используются мозгом также для расшифровки эмоций человека. Они являются одним из основных инструментов, используемых человеком при познании и даже поведенческих ответов. С одной стороны, ученые еще не выяснили, насколько мы можем понимать эмоции, и в данном случае не уместно говорить об узнавании. С другой стороны, ученые заметили, что существует связь между зеркальными нейронами и двигательной системой (например, при наблюдении выражения лица человека). Поэтому ученые считают, что зеркальные нейроны ответственны за узнавание и участие, но что когнитивный компонент необходим для более глубокого понимания этих феноменов.

В воплощенный подход также включается теория языка. Похоже, помимо обычной двигательной деятельности, двигательная система принимает участие в понимании языка. Согласно *Action Compatibility Effect* (эффект совместимости действий), человек быстрее выполняет действия, если они соответствуют направлению движения, выражаемому каким-либо предложением. Кроме того, слушая определенные глаголы, выражающие какие-либо действия, в мозгу человека активируются области, предназначенные именно для этого действия.

Эти открытия и гипотезы привели ученых к переоценке целого ряда принципов преподавания. Во-первых, опыт вышел на первое место в способе восприятия реальности. Говоря об изучении иностранного языка, нам необходимо учитывать, что любой ученик уже является носителем предварительных знаний, а также, что он в своей жизни уже изучил один язык, на котором в его мозгу основываются многие понятия. Поэтому, работая с видеоматериалами, целесообразно активировать предыдущие знания учащегося. Выше говорилось о важности эмоций в процессе обучения, а также о том, как видео способствует запоминанию и заинтересованности учащегося. При просмотре видео ученик сравнивает

себя с персонажами или событиями, которые он видит на экране. Это происходит благодаря механизму зеркальных нейронов, с помощью которых мы усваиваем информацию, пришедшую к нам из внешнего мира. Более того, поскольку зеркальные нейроны являются основой для имитации действий родителей со стороны новорожденных, мы можем предположить, что то же самое происходит в процессе изучения языка. В воплощенном подходе есть один проблематичный вопрос, он касается абстрактных понятий. Согласно последним исследованиям, учебный процесс и анализ абстрактного языка тесно связан с эмоциями. Таким образом, мы наблюдаем тесную взаимосвязь между предыдущим опытом ученика, эмоциональным качеством входящей информации и ее усвоением.

Во второй главе представлены элементы, которые составляют модель межкультурной коммуникативной компетенции. Кроме того, говорится о том, как видеоматериал может использоваться в качестве инструмента развития этого навыка.

Язык и культура – две неотъемлемые составляющие процесса обучения. Целью изучения языка является культурализация, то есть понимание собственных культурных моделей и моделей других наций; для ученика окончательной целью данного процесса является вход в новое общество, общение, взаимодействие с этим обществом и самореализация, то есть преследование личных целей. Модель межкультурной коммуникативной компетенции помогает ориентироваться в данном направлении. Она основана на том, что общение является обменом эффективных сообщений, то есть достижением цели.

Модель – это инструмент для наблюдения за окружающим миром. Культурную модель нельзя подогнать под жесткую схему, потому что всякая культура постоянно меняется, а встреча с другим человеком всегда уникальна и, в идеале при общении нужно избегать стереотипов или ярлыков. Вступая в межкультурную модель, мы не обязаны отказываться от собственных ценностей, но необходимо принимать ценности той страны, куда мы приехали. Напротив, такой подход подразумевает познание другой культуры, терпимость по отношению к различию между людьми (если различия не переходят порог той безнравственности, которую мы, согласно нашим стандартам, не готовы принять), уважение различий, которые не порождают моральных проблем, а относятся к разной истории разных культур. Нужно признать, что некоторые культурные модели могут оказаться даже лучше наших, и в этом случае уместно попробовать поставить под вопрос те культурные модели, с которыми мы выросли. Межкультурность – это целый подход к жизни, который нужно постоянно развивать. Этот подход учитывает богатство, присущее разнообразию, и способствует взаимодействию между самыми разными культурами.

Модель делится на интеллектуальную и практическую компетенцию. В

интеллектуальной части находится ментальное “программное обеспечение” (*software mentale*), то есть ценности, которые мы усваиваем из того контекста, к которому мы принадлежим, и в которые мы часто не осознаем; кроме того, к интеллектуальной компетенции относится коммуникативное “программное обеспечение”, которое включает вербальное и невербальное общение. Компетенция состоит из ментального и коммуникативного программного обеспечения. В практической компетенции находится контекстное программное обеспечение, которое отвечает за управление эффективностью коммуникации при нашем общении с внешним миром.

Основными ценностями любой культуры являются понятия времени, общности/частности, иерархии, семьи и честности. Каждая культура по-своему относится к такому понятию, как время: например, в разных культурах есть разные понятия пунктуальности или понимание времени как “денег”. Понятия общности и частности связаны с управлением пространством, а иерархии – с ролями, основанными на возрасте или на заслугах. Понятие семьи определяет отношения между членами. Понятие честности влияет на достоверность обещаний или лояльность между людьми.

Невербальное общение часто недооценивается по сравнению с вербальным. Однако, не стоит забывать, что большая часть информации воспринимается нами не через слух, а через зрение. Невербальное общение делится на четыре области: кинесика, проксемика, вестемика и значение предметов. Все эти элементы передают сообщения, которые можно передать в другое поле. Кинесика связана с языком тела: она включает мимику, улыбку, положение рук и ног, пот, запахи и звуки. Проксемика связана с личным пространством, т.е. расстоянием от другого человека. Оно измеряется длиной одной руки (60 см), но сокращается или увеличивается в разных культурах. Проксемика учитывает такие понятия как лобовое, боковое расстояние, поцелуй и рабочее место как личное пространство. Вестемика связана с одеждой с точки зрения формальности или неформальности и соответствии коммуникативному событию. Наконец, значение предметов занимается понятиями, передаваемыми с помощью объектов, прежде всего символами социального статуса. Эти объекты могут быть индикаторами богатства, изысканности, уважения и вежливости человека.

Вербальный код напрямую связан с языком, то есть со звуком, выбором слов и тем, проблемами синтаксиса или грамматики, вопросительными или отрицательными фразами, структурой текста и коммуникативными приемами. Звук имеет отношение к языку только в качестве “шума”, например, в качестве громкости голоса. Выбор слов и тем указывает на то, какие из тем разрешены в определенной культуре, а какие из них считаются

оскорбительными или запретными. В связи с грамматическими аспектами также могут возникнуть проблемы. В некоторых культурах наблюдается склонность к использованию определенных формул, которые нельзя буквально перевести на язык собеседника. Их надо контекстуализировать для собеседника. Кроме того, особую роль играет значение отрицаний и вопросов, поскольку в различных культурах эти категории работают по-разному. Структура текста связана со структурой предложений: каждый язык имеет свою тенденцию к созданию более или менее коротких предложение или к использованию или неиспользованию гипотаксиса. Коммуникативные приемы делятся на *“up”* и *“down”* (“вверх” и “вниз”) в зависимости от того, насколько они помогают говорящему человеку. То, что в вашей культуре может считаться нормой, в другой культуре может рассматриваться как что-то негативное и нарушить эффективность общения.

Коммуникативные события связаны с социальными моментами в разных культурах. В частности, анализируется управление диалогом, перерывы, паузы, молчание и способ завершения разговора.

Социальные компетенции связывают интеллектуальную компетенцию с практической. Они включают способность наблюдать, децентрализовать, отдаляться, релятивизировать, приостанавливать суждение, а также умение активно слушать собеседника, умение понимать его на эмоциональном уровне (эмпатия и экзотопия) и договариваться. Умение наблюдать подразумевает готовность оставить в стороне свой предыдущий опыт и идеи при встрече с другим человеком. Децентрализация связана с умением наблюдать событие как бы со стороны, особенно наблюдая со стороны себя. Отдаление подразумевает эмоциональное отстранение от ситуации, чтобы избежать слишком сильной реакции.

Релятивизация связана с осознанием того, что мы наблюдаем за внешним миром под постоянным влиянием нашей культуры. Это означает, что наше наблюдение может быть частично верным, а также, что необходимо постараться удостовериться в значении, которое мы придаем вещам и поведению. Диалог с другой культурой, как правило, не позволяет сразу постигнуть ее. Этот диалог требует терпения с нашей стороны, а также умения правильно оценить ситуацию на основании данных, которыми мы располагаем в определенный момент. Диалог также подразумевает способность слушать активно. Активное слушание требует развития таких навыков, как обобщение, переформулирование, умение спрашивать, чтобы верно понять сообщение и принять то, что другой общается, и оценить, надо интегрировать его в нашу личность. Помимо этих рациональных навыков, при активном слушании необходимо уметь эмоционально понимать собеседника. Эмпатия – способность

ассоциировать собственный личный опыт с опытом собеседника. Экзотопия позволяет осознать разнообразие жизненного опыта другого человека попробовать понять его.

В заключение можно сказать, что целью межкультурной коммуникации является развитие социальных компетенций, углубление знания собственной культуры и способности эффективно общаться с представителями чужой культуры.

Видеоматериал можно использовать для объяснения вышеперечисленных элементов модели, а также для преподавания межкультурной компетенции. Благодаря видеоматериалу, ученик может задаваться новыми вопросами, а также сравнивать свое “программное обеспечение” с другими странами. Он поймет, что термин *культура*, по сути, подразумевает много разных ответов на одни и те же вопросы и потребности. Поэтому он откажется от моральных категорий и постарается понять причины какого-либо явления. Он сможет развить более сознательный и критический подход к жизни. Во время просмотра видеоматериала, учащийся понимает, что он *смотрит* на мир как представители другой культуры. Режиссер предлагает свой собственный взгляд на что-то и зритель является соавтором этого фильма. В классе мы можем сообща анализировать точки зрения студентов и преподавателя. Кроме того, с одной стороны, с помощью предварительных занятий видеоматериал помогает ученику осознать значение предрассудков или стереотипов, чтобы деконструировать их посредством осознанных размышлений.

С другой стороны, сам просмотр фильма может передать стереотипы или ошибочное мнение, поэтому всегда необходимо развивать способность к критическому подходу студентов к миру.

Именно поэтому очень важно, чтобы учитель внимательно выбирал видеоматериалы и проверял, чтобы ученики не сделали неправильный вывод из увиденного.

Видео позволяет ученику понять, как информация, которая поступает нам в качестве визуальных картинок, постоянно обрабатывается в голове для ее понимания. Аналогичный процесс должен происходить, когда ученик общается с представителем другой культуры. Ему необходимо анализировать общение посредством переговоров. Видеоматериал также позволяет нам представить новые ситуации и дает возможность децентрализовать ученика. Децентрализация может происходить как на физическом уровне, в смысле знакомства с новой культурой, так и на личном. В этом случае децентрализация означает анализ собственных ценностей, сомнение в них или в ценностях других людей. Наконец, видеоматериал может способствовать изучению невербального общения и

функционирования коммуникативных событий в сравнении с собственной культурой.

В третьей главе данной работы рассматривалось, как можно использовать YouTube в качестве эффективного средства в учебном процессе. С одной стороны, YouTube является неотъемлемой частью современного Интернета (Web 2.0), которым пользуются все ученики. С другой стороны, благодаря своим техническим характеристикам, YouTube позволяет учителю использовать огромное количество полезных ресурсов. Таким образом, YouTube может стать средством, которое соединит формальную и неформальную сторону обучения.

Сайт YouTube был основан в 2005 году Чадом Мередитом Херли, Стивом Ши Ченом и Джаведом Каримом. Они были сотрудниками в компании PayPal. В то время можно было поделиться видео только через электронную почту или через сервис Google видео. Однако, эти способы были слишком медленными. Сайт имел беспрецедентный успех, так как он позволяет загружать самодельные видеоролики и стать знаменитым во всем мире. В 2006 году YouTube был приобретен компаний Google. В том году различные бренды мобильных телефонов создали приложения, которые могут загружать видеоклипы на YouTube напрямую.

Web 0.2 характеризуется желанием создать сообщество субъектов, которые вносят свой вклад в сеть. Он делает упор на социальные сети, то есть на все те приложения, которые позволяют людям взаимодействовать и сотрудничать в Интернете. Другим явлением является тег. Лица в сообществе определяют связь между цифровыми ресурсами (сайтами, изображениями, фильмами, музыкой). Тот факт, что любой человек может внести вклад в эту систему знаний, подразумевает наличие огромного объема информации, авторитетность которой трудно определить. YouTube принимает участие в контексте Web 0.2, потому что эта платформа для обмена видео, где каждый может сам загружать видео. Это сообщество объединяет любителей видео и позволяет им взаимодействовать. Комментарии могут быть оставлены под каждым видео и можно открыть свой собственный канал с обратной связью. Пользователи могут писать личные сообщения друг другу. Видео можно искать в строке поиска по названию или через тег, оставленный внутри видео. Таким образом, он является исследовательской платформой.

Использование YouTube в классе означает использование среды, близкой к ученику, а также он может быть источником обучения. Фактически эта часть неожиданного и неформального обучения может работать для студентов через блоги, социальные сети и т.д. Также признается важность личного, иногда случайного, опыта учащегося в обучении. Видео дает учителю возможность поддерживать внимание ученика и иметь в своем распоряжении

множество жанров видео. Благодаря разумному использованию YouTube можно просматривать и загружать материалы, защищенные авторским правом. Законное использование видео возможно, когда оно используется не в коммерческих, а в образовательных целях. Загружаться должны короткие части. Эта система подразумевает, что видео могут быть устранены. Видеоролики из YouTube нельзя скачивать, хотя для этого существует множество программ. Однако учитель может создать онлайн-плейлист из видео для использования его в классе.

В четвертой главе предлагаются практические предложения использования видеоматериалов. На примере некоторых видеороликов была рассмотрена модель межкультурной коммуникативной компетенции. Были созданы материалы, которые могут быть использованы при подготовке просмотра видео, во время просмотра и при завершении его.

В заключении делается вывод о том, что видеоматериалы из YouTube могут связывать различные аспекты аффективного-гуманистического подхода в преподавании иностранных языков и стать эффективным средством обучения межкультурной коммуникации, поскольку позволяют изучать самые разные темы и развивать навыки межличностного общения. Они могут выступать в качестве моста между схоластическим и внеучебным обучением. В связи с этим будущие исследования могут углубить связь между аудиовизуальным материалом и межкультурной коммуникацией, с помощью новых способов и инструментов, которые будут использоваться новыми поколениями, принимая во внимание их сильные и слабые стороны в преподавании языка.

## INTRODUZIONE

L'idea di basare la mia tesi sull'utilizzo del video nella didattica dell'italiano deriva dal mio vissuto. Durante alcuni tirocini universitari, mi sono servita di video online per insegnare italiano a stranieri. Da un lato, riscontravo che la visione, rispetto ad altre attività, allettava maggiormente gli studenti. Manteneva più alta la loro attenzione e li motivava a interagire in classe. Dall'altro, mi rendevo conto che la mia impreparazione nell'utilizzo di questo mezzo, talvolta, indeboliva il suo potenziale. Ho iniziato a interrogarmi, perciò, su come si potesse farne un uso proficuo. Nel frattempo, in modo amatoriale, ho sviluppato l'interesse per la creazione e il montaggio di video.

Approfondire questo tema mi ha dato la possibilità di dare, a posteriori, un assetto alle mie esperienze e di avere degli strumenti con cui valutarle. In particolare, mi ha reso consapevole di come il video possa unire il mondo scolastico ed extrascolastico del discente in maniera sinergica.

Con questo lavoro si è cercato di mettere a confronto e integrare la letteratura del primo decennio degli anni Duemila (Mayer, 2001; Ottaviano, 2001; Clark, Lyons, 2004; Mannan, 2005; Nobili, 2006; Ballarin, 2007; Cardona, 2007; Celentin, 2007; Moni, Rapacciuolo, 2007; Shams, Seitz, 2008) a quella odierna (Ballarin, 2012; Ramirez, Garcia, 2012, Campione, 2015; Goldstein, Driver, 2015). All'inizio del nuovo millennio l'introduzione della tecnologia in classe era stata accolta con entusiasmo dai docenti. Nel dettaglio, erano venuti alla ribalta nuovi strumenti legati alla visione. Si pensi al formato DVD: rispetto al VHS, non necessitava di essere riavvolto ed eliminava i "tempi morti" in classe. Dava, inoltre, la possibilità di scegliere la lingua del filmato e la presenza di sottotitoli. In questi anni, il video viene proposto in veste di oggetto di gratificazione per la classe o per illustrare abitudini culturali diverse. Non si ha ancora in mente, quindi, di ritagliargli un ruolo centrale nell'apprendimento. Viene solamente integrato ai supporti cartacei (Cardona, 2007, p. 85-86).

Negli anni più recenti sono fioriti molti siti di condivisione video nella rete. Essi mettono a disposizione materiale in maniera gratuita e accessibile a tutti. YouTube ne è un esempio. Questi mezzi, facenti parte della quotidianità dello studente, vengono spesso trascurati dal docente (Nobili, 2006; Caon, Serragiotto, 2012). Ciò accade per due motivi. In primo luogo, il docente può non essere avvezzo alla tecnologia. A questo proposito, si è ritenuto utile dedicare un capitolo all'utilizzo e al regolamento di YouTube, ai suoi punti di forza e di debolezza. In secondo luogo, il docente potrebbe non avere chiaro come può essere utilizzato il video in classe e come può promuovere l'apprendimento. Da qui la necessità di delineare un quadro di quali potrebbero essere i benefici e gli svantaggi del suo utilizzo. Ciò è stato fatto tenendo conto dei recenti contributi nel campo della

scienza: la Teoria dell' Embodiment e la scoperta dei neuroni specchio (Glenberg, Kaschak, 2000; Gallese, 2001; Pülvermuller, 2001; Umiltà, 2001; Kohler, 2002; Wicker, 2003; Rizzolatti, 2004; Ferrari, Gallese, 2006; Debes, 2013; Gallese, Guerra, 2013; Galbusera, Fuchs, 2013; Kousta, 2013; Caruana, Borghi, 2013; Vigliocco, 2014; Borghi, 2015; Buccino, Mezzadri, 2015; Buccino, Silipo, 2015; Cimatti, 2015; Mezzadri, 2015). Questi studi sono stati messi sinora in relazione, in maniera generale, con la didattica, ma non specificatamente con la didattica attraverso video (Mezzadri, 2015). Abbiamo, perciò, ritenuto necessario approfondire questo aspetto.

Infine, tornando all'oggetto di insegnamento: si è voluto rinforzare il rapporto tra video e cultura attraverso l'adozione del modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, 2009; Caon, 2015). Servirsi di un modello, a nostro avviso, potrebbe aiutare a focalizzarsi su degli obiettivi (nel caso in cui si scelga di didattizzare un video) e a offrire un modello di osservazione (nel caso in cui si guardi un video). Sono stati proposti tre video corredati di schede didattiche per dimostrare come a partire da un video si possa organizzare un'analisi linguistica e interculturale.

## 1. Il video nello spazio di azione didattica

Tre elementi prendono parte allo spazio di azione didattica: la lingua intesa come «intero complesso della comunicazione, verbale e non, nonché alla dimensione culturale che la contestualizza», lo studente o la classe, e il docente in qualità di individuo, ma anche di «sistema formativo, chi predispone materiali didattici, le glottotecnologie disponibili» (Balboni, 2012, p. 36). Nel contesto dell'apprendimento, la lingua e lo studente si trovano a contatto diretto, ma la loro relazione è filtrata anche dal docente. Egli, pur rimanendo dietro le quinte, garantisce l'equilibrio tra le due parti e ne riduce la distanza ponendosi nell'ottica di facilitatore, sceglie quale metodologia, metodo, approccio e tecniche adottare.

Egli partecipa a un sistema soggetto a cambiamenti e a evoluzioni, caratterizzato dalla diversità. Ciò lo porta a sviluppare una capacità di osservazione nel processo di apprendimento, sia a livello del singolo che della classe, e a capire come agire in risposta. Egli è altresì consapevole che ogni studente ha stili cognitivi e di apprendimento individuali. Per questo motivo è importante (Pedone, 2012, p. 60): «tenere conto delle modalità con cui l'alunno apprende, valorizzare le sue inclinazioni e adattarle a contesti e situazioni nelle quali quelle inclinazioni potrebbero causare difficoltà». L'insegnante deve essere perciò consapevole della necessità di essere flessibile e di dover diversificare gli stimoli.

Mariani ha indagato (2000, p. 2) come la tecnologia risulti essere un valido strumento nella realizzazione di questo fine: «[essa] promuove l'individualizzazione, in particolare il rispetto degli stili e dei ritmi personali di apprendimento, attraverso la varietà e la flessibilità delle proposte».

A tal proposito, in questo lavoro, ci si è interessati a studiare l'uso del video: quali vantaggi e svantaggi il video può apportare allo studente e al docente? Esso può permettere di rinnovare il rapporto tra docente e discente? I recenti studi di neuroscienze sostengono l'utilizzo del video in classe?

### 1.1 Il discente e il video

#### 1.1.1 Benefici

L'apprendimento di una lingua straniera è un percorso a lungo termine che necessita di essere sostenuto. Dörnyei (2001, p. 19-20) rileva nella motivazione la forza propulsiva per questo processo. Egli sostiene che la motivazione sia variabile nel tempo e che debba prendere parte a

diversi momenti:

Inizialmente ha bisogno di essere *generata* – la dimensione motivazionale, in questa prima fase iniziale, può essere riferita a una motivazione di scelta poiché la motivazione generata conduce a un fine o a un compito da perseguire. In seguito, la motivazione generata ha bisogno di essere *mantenuta e protetta* durante la durata dell'azione [...]. Infine, la terza fase, che completa l'azione, è chiamata *retrospezione motivazionale* – concerne la valutazione retrospettiva degli studenti su come le cose sono andate.

In questa suddivisione, si nota che nella prima fase dell'apprendimento un individuo si attiva verso qualcosa. Balboni (2013, p. 20), attraverso i vertici del modello tripolare, descrive le ragioni alla base di questo agire: dovere, bisogno e piacere. Il *dovere* è legato all'assolvimento di un compito. Una volta esauritosi, la motivazione decade. Le nozioni apprese, quindi, potrebbero non tramutarsi in acquisizione stabile. Un'altra motivazione che può attivare una persona è la percezione di un *bisogno*. Esso elegge la lingua come mezzo per attuare un altro scopo. Ciò comporta che nel momento in cui questo verrà raggiunto, non si avrà più interesse a portare avanti l'apprendimento. Anche in questo caso, perciò, potrebbe non verificarsi acquisizione. L'ultima e unica modalità, in grado di sorreggere l'apprendimento e di produrre acquisizione, è il *piacere*. Essa comprende le emozioni legate alle possibilità offerte dalla lingua stessa quanto ai supporti utilizzati in classe (*ibid.*):

il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, [ma anche] (se l'insegnante le sostiene in classe) emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana: il piacere di apprendere e di riuscire [...] il piacere della *varietà* nei materiali e nelle attività.

Secondo quanto sostenuto da Schumann (1997) esiste un forte legame tra la motivazione e la natura dell'input che riceviamo: il cervello sembrerebbe “valutare” ciò che ci viene proposto e, in base a questo, eseguirebbe una selezione e una fissazione. La teoria dello *stimulus appraisal* si fonda su cinque caratteristiche: la novità, l'attrattiva, la funzionalità, la realizzabilità e la sicurezza psicologica e sociale. Il video può essere considerato uno strumento innovativo nell'uso della didattica rispetto a una didattica tradizionale, fondata unicamente su supporti cartacei. Può essere percepito come allettante dal discente: è moderno e può essere stimolante nei contenuti o nella grafica. Può essere anche funzionale; dà l'occasione di mettere lo studente al centro del proprio apprendimento in quanto egli può proporre dei video (Celentin, 2007, p. 27):

Una delle grandi difficoltà dell'insegnante è *stimolare la motivazione degli studenti*; i materiali audiovisivi sono sicuramente più interessanti per il nostro pubblico, specialmente se “pescati” dalla “loro” realtà.

Il video, inserendosi nel panorama delle tecnologie, può dare allo studente un senso di realizzabilità: «Le tecnologie possono offrire l'occasione di creare dei compiti facilitati, grazie, ad esempio, alla ridondanza di informazioni propria della multimedialità» (Caon, 2012, p. 18). In primo luogo, esso può agevolare la comprensione iniziale grazie alla compresenza di immagine e sonoro. In linea con la *Grammatica dell'anticipazione* (Oller, 1979), la visione di un ambiente oppure di un personaggio mette in moto una serie di ipotesi su ciò che avrà luogo, che tipo di lessico verrà messo in campo, ecc. Questo processo mentale si basa sulla conoscenza del mondo dello studente e sulla sua competenza comunicativa. In secondo luogo, aiuta la comprensione durante la visione (Ballarin, 2007, p. 12):

il discente che fruisce di un testo audiovisivo è facilitato nella comprensione dal rilievo delle componenti extralinguistiche (ridondanza e complementarietà dell'immagine, gestualità, mimica facciale, cenni del capo, distanza tra gli interlocutori, significato sociale di oggetti e vestiti) [...] La contestualizzazione dell'*input* linguistico favorisce, nel discente, la corretta attivazione del processo di formulazione di ipotesi linguistiche

Inoltre, permette di creare un ponte tra la conoscenza del mondo e ciò viene studiato. Dà concretezza alle nozioni apprese in classe (Moni, Rapacciuolo, 2007, p. 298-299):

Lo studente che apprende anche tramite l'ausilio di materiali audiovisivi vive un'esperienza di completamento in quanto la realtà virtuale del video contribuisce a dare un senso compiuto e reale alla sua conoscenza. I contenuti da apprendere diventano più reali, tangibili, confrontabili con la realtà che già vive e conosce e utili ad uno suo arricchimento culturale ed interculturale.

Se, da un lato, diviene un supporto per approfondire i dati del reale, dall'altro può diventare anche un mezzo per decodificarlo. Nella comunicazione una serie di fattori, al di là della lingua, vengono messi in gioco ed è importante disporre di uno strumento che alleni la capacità di osservazione dello studente. Bisogna infatti ricordare che (Tschirner, 2001, p. 312-313):

Il linguaggio è un prodotto sociale. Nelle società multiculturali dell'età dell'informazione, una comprensione interculturale e un appropriato comportamento interculturale probabilmente diventeranno capacità essenziali per tutti gli umani. L'apprendimento di conoscenza culturale e ragionamento analitico culturale può essere importante quando l'acquisizione della competenza funzionale. [...] A causa delle velocità e complessità dell'interazione umana, una tecnologia che mostra il comportamento comunicativo ed è capace di

sottolineare e focalizzarsi sulle sue varie caratteristiche, è uno strumento utile. Attraverso la ripetizione, una gamma di segni può essere isolata per ricevere l'attenzione necessaria per essere appresa.

Ciò è sostenuto anche da White et al. (2000, p. 171), i quali hanno condotto uno studio riguardo alla percezione del video da parte degli studenti. Gli studiosi indicano come l'utilizzo del video possa indicare una via per sviluppare alcune strategie applicabili anche nel reale:

Un aspetto positivo dato dal video è che rende capace gli studenti a tollerare un grado di ambiguità nel significato, evitando di cercare degli equivalenti diretti di traduzione tra le due lingue; gli studenti usavano gli indizi e i segni, sia visivi che orali, per aiutarsi nella comprensione. Predire il contesto in cui la lingua è usata, con il fine di facilitare la previsione, usare le espressioni facciali e tenere il linguaggio del corpo in conto per aiutare a decodificare il messaggio, sono importanti strategie che i discenti possono usare in ambienti reali.

Oltre ai benefici legati alla comprensione, il video sembrerebbe supportare la memorizzazione. Prendendo in esame alcuni studi, emerge la centralità delle componenti visiva e uditiva nella fissazione di un input. Begley (1994) afferma che ricordiamo il 10 % di ciò che viene visto, il 20 % di ciò che viene ascoltato, il 50 % di ciò che viene visto e ascoltato. Ciò è stato corroborato anche da Shams e Seits (2008, p. 1-2). Essi condussero una ricerca in cui degli stimoli uditivi e audio-visivi venivano sottoposti a dei pazienti. Risultò che l'apprendimento risultava più efficace per coloro cui era stato offerto un input audio-visivo. In aggiunta, sostennero che un apprendimento multisensoriale si confarebbe maggiormente alla struttura plastica del cervello in quanto:

Ci sono numerose aree cerebrali a percorsi per le interazioni multisensoriali, che variano dal tronco encefalico alle prime aree sensoriali corticali, le quali includono il controllo e percorsi di risposta. Di particolare interesse sono le modulazioni, le attivazioni e connettività recentemente scoperte di processo percettivo; aree che sono state viste per lungo tempo come "sensorialmente specifiche.

Una volta che l'input viene percepito, esso viene rielaborato dal nostro cervello. Cardona (2001, p. 45-46) si è interessato a capire come ciò avvenga:

Le informazioni giungono dall'esterno, dal mondo che ci circonda, passano, sulla base alle loro caratteristiche fisiche, attraverso diverse modalità sensoriali. A questo primo livello l'informazione esiste solo in forma fisica. [...] È dunque un processo che riguarda fenomeni propriamente legati alla percezione. La rappresentazione dell'informazione che procede dal sistema sensoriale periferico, permane, per un tempo estremamente limitato (da millesimi di

secondo a due, tre secondi al massimo), in un registro sensoriale in grado di trattenere una rappresentazione dettagliata dell'informazione, secondo le sue specifiche caratteristiche fisiche. Tale registro può trattenere molta informazione, ma solo per brevissimo tempo. Se non interviene un'ulteriore elaborazione dell'input, essa decade naturalmente.

Lo studioso (*ibid.*, p. 48-49) rileva come la memoria iconica ed ecoica nella loro elaborazione si eguagliano e insiste sulla necessità di essere presentate insieme per conservare la rappresentazione dello stimolo.

Inoltre, il video può contribuire alla memorizzazione in quanto coinvolge in modo omnicomprensivo il cervello. L'importanza del coinvolgimento di entrambi gli emisferi nell'apprendimento è espressa dal *principio della bimodalità* (Danesi, 1998), secondo il quale:

l'emisfero destro sintetizza globalmente i significati e intuisce complessivamente gli aspetti non verbali della comunicazione; l'emisfero sinistro analizza sequenzialmente i dettagli e agisce in modo logico, seguendo percorsi lineari e focalizzandosi maggiormente sulla dimensione verbale della lingua.

Un altro principio che il video abbraccia è il principio della *direzionalità*. Esso riguarda il senso in cui il cervello processa le nuove informazioni: inizialmente comprende in maniera globale tramite l'emisfero destro e, in seguito, in modo analitico tramite quello sinistro. Il video segue questa sequenza. Mette in azione dapprima la parte destra poiché il primo input ricevuto è quello visivo, senza particolari analisi. E, in un secondo momento, affida, in maniera dettagliata, la comprensione degli enunciati all'emisfero sinistro (*ibid.*).

Finora ci si è interessati a esplorare l'utilità del video dal punto di vista percettivo. Ora si indagherà qual è il rapporto con l'interiorità del discente e come possa essere favorevole alla memorizzazione.

Innanzitutto, Cardona (2001, p. 25) individua le tre componenti interessate nell'apprendimento: la *motivazione* che guida e sostiene questo percorso, l'*emozione* che «si traduce in un *sentimento cosciente* che predispone l'allievo all'attenzione e ad uno stato di tensione positiva» e i *processi cognitivi* che stanno alla base della riflessione linguistica. Egli sostiene come esse siano unite tra di loro:

Questi fattori interagiscono costantemente fra di essi permettendo al discente di sviluppare le strategie più opportune per acquisire l'input linguistico. Questo diviene *intake* attraverso i processi di memoria, che ne consentono una corretta ritenzione e recupero. A loro volta i processi della memoria [...] sono strettamente legati ai fattori emotivo-affettivi e non possono prescindere dal desiderio di apprendere. La comprovata acquisizione, inoltre, porta alla percezione della riuscita ed all'autopromozione del sé, e quindi al desiderio di proseguire nell'apprendimento.

Per chiarire il valore dell'emozione positiva nell'apprendimento bisogna approfondire ciò che avviene nel nostro cervello. In un clima sereno esso rilascia adrenalina che, attraverso un processo chimico, si trasforma in noradrenalina. Questa sostanza va a concentrarsi nelle zone dell'amigdala e dell'ippocampo e favorisce la fissazione. Al contrario, in un contesto in cui lo studente si sente stressato o in uno stato d'ansia, viene prodotto un ormone che ci permette di preparare il corpo a reagire a condizioni problematiche. Il cosiddetto *ormone dello stress* viene prodotto in maggiore quantità dall'amigdala quanto più ci si trova in difficoltà. Esso coinvolge l'ippocampo, area della memoria a lungo termine, e la corteccia prefrontale, addetta alla memoria di lavoro. Uno stress protratto porta a una situazione di antagonismo tra l'amigdala che ne stimola la produzione e l'ippocampo che cerca di contenerla. L'ippocampo, a lungo andare, non riesce più a svolgere il suo compito; ne consegue che non si riescono più a reperire le informazioni acquisite. È, perciò, importante tenere a mente le emozioni trasmesse dal contesto (*ibid.*, p. 39).

Anche lo stimolo offerto contribuisce a dare un apporto emozionale alla lezione. Diadori (2010, p. 195) sostiene infatti che: «non importa la quantità dell'input piuttosto la qualità emozionale dell'input». Per questo motivo, in accordo con quanto sostenuto da Schumann, consideriamo che il video possa essere un valido mezzo per una didattica umanistico-affettiva.

In conclusione, è stato analizzato come il video possa favorire l'apprendimento. Per le sue caratteristiche può essere un mezzo che mette in campo il piacere e le emozioni. Può, dunque, contribuire a incentivare la motivazione dello studente durante il suo percorso. Inoltre, per diversi aspetti, può favorire la memorizzazione. In primo luogo, ciò avviene grazie alla motivazione, la cui presenza è indispensabile per l'acquisizione. In secondo luogo, offre un input visivo e uditivo e rispetta le modalità del cervello di processare le informazioni. Infine, offre un input comprensibile in quanto pone le basi per l'attivazione dell'Expectancy Grammar e fornisce un contesto di appoggio alla lingua usata.

### 1.1.2. Svantaggi

Sebbene il video dimostri un ventaglio di aspetti positivi, il docente dovrà tenere a mente il possibile rischio di sfruttamento passivo da parte del discente. Lo studente si trova a che fare con la decodificazione di un messaggio verbale ed extraverbale, suoni e immagini. Se uno o più elementi

tra questi non risulta essere parte del suo repertorio di conoscenze, può verificarsi un sovraccarico cognitivo. Clark e Lyons (2004, p. 67) affermano che è importante proporre delle attività adatte al livello maturato dal discente in quanto:

La nuova informazione è immagazzinata nella memoria di lavoro la quale è considerata il centro del lavoro mentale attivo, che include l'apprendimento. Quando le informazioni visive e fonetiche sono ricevute, poi vengono organizzate per formare un'idea coesa. Infine questa idea deve essere integrata con una conoscenza attiva precedente proveniente dalla memoria a lungo termine. Come si può notare, le due memorie lavorano insieme in modi complementari per formare ciò che è chiamato un modello mentale aggiornato che sarà immagazzinato nella memoria a lungo termine, dove dura per un tempo indefinito [...] Prendendo in considerazione che nell'ambiente d'apprendimento questa conoscenza collegata potrebbe non essere abbastanza, può verificarsi un sovraccarico cognitivo se la memoria di lavoro non riesce a processare tutte le nuove informazioni durante l'apprendimento. Al fine di evitare questo sovraccarico cognitivo le due sottocomponenti della memoria di lavoro dovrebbero essere sfruttate nel modo migliore. Una delle due componenti è specializzata nell'input visivo e l'altra nell'input uditivo. Per esempio, se un grafico è spiegato a parole presentate in un audio, l'apprendimento della nuova informazione è migliore che se venisse proposta in un testo.

Le cause possono essere legate sia alla didattica stessa del docente sia agli aspetti intrinseci del video. Celentin (2007, p. 43) considera una serie di fattori che influenzano l'efficacia dell'uso del video in classe. Innanzitutto, il video presentato dovrebbe essere dotato di una buona qualità audio in quanto essa influenza la comprensione durante l'ascolto. Questa può dipendere dalle proprietà del video stesso quanto dal supporto usato.

È ulteriormente fondamentale considerare il rapporto tra sonoro e immagine. Se, da un lato, può rappresentare un punto di forza e facilitare la comprensione, esso può anche generare incomprensione nel caso in cui l'immagine non si integri a ciò che viene detto oppure lo contraddica.

Per quanto riguarda gli interlocutori del video, è da tenere a mente che la difficoltà è direttamente proporzionale al numero di interlocutori presenti. Di conseguenza, un dialogo richiede più impegno di un monologo. Anche la posizione fisica del parlante gioca un ruolo determinante. Nel caso di un film in lingua originale il labiale è di supporto alla comprensione del messaggio, mentre una voce fuori campo viene affidata solamente alla capacità uditiva. La pronuncia può costituire un altro ostacolo, perciò sarebbe opportuno riflettere se proporre un italiano standard o delle varianti diatopiche.

Un altro fattore che influenza la comprensione riguarda il timbro di voce dai soggetti e le pause effettuate: un tono medio-alto e scandito da pause è più comprensibile di una voce sussurrata o di voci che si accavallano. Infine, bisogna ricordare che alla voce degli attori si possono sommare

rumori di sottofondo, i quali potrebbero costituire una difficoltà aggiuntiva.

Al di là della qualità audio, la comprensione è determinata dalla competenza linguistica ed extralinguistica del discente. Il video offre un tipo di lingua che non è controllata, al contrario di quella offerta dal docente. A livello interculturale, invece, il docente dovrebbe essere consapevole di ciò che può essere travisato o non compreso e affrontarlo con la classe.

Quanto viene evidenziato da Celentin può essere accostato ad alcuni dei sette principi didattici proposti da Mayer (2001, p. 89-153). Egli ha offerto delle linee guida generali nell'uso di strumenti multimediali al fine di evitare il sovraccarico cognitivo. Possono essere applicati al nostro caso il *principio multimediale* secondo cui gli studenti imparano meglio da testo e immagini (nel caso del video, la voce associata all'immagine), il *principio di contiguità spaziale*: gli studenti imparano meglio quando testo e immagine di riferimento sono vicini (per esempio, se la voce corrisponde all'attore), *principio di contiguità temporale*: gli studenti imparano meglio quanto testo e immagine sono presentati in maniera sincrona (quando la voce corrisponde al volto dell'attore) e il *principio di coerenza*: si apprende meglio se rumori o immagini non interenti non si manifestano (rumori o voci di sottofondo nel video).

In sintesi, il docente dovrà essere accorto nella scelta dei materiali per far sì che il video venga recepito, sia sul piano visivo che uditivo. Bisogna tenere conto che le preconcoscenze dello studente (contenute nella memoria a lungo termine) interagiscono con le nuove informazioni (sottoposte alla memoria di lavoro) e che potrebbe verificarsi un sovraccarico cognitivo se le due non trovano punti di aggancio.

## 1.2. Il docente e il video

### 1.2.1 Benefici

Il video può dare una nuova forma al rapporto con il docente, dal punto di vista didattico come interpersonale.

Al docente è data la possibilità di mobilitare delle competenze non impiegate abitualmente dallo studente e di renderlo consapevole dei propri punti di forza e di debolezza durante l'apprendimento. Nel dettaglio, può indirizzarsi a studenti con stili di apprendimento diversi (Ramirez Garcia, 2013, p. 16): «Usare i media aiuta i docenti a rivolgersi ai bisogni di studenti visivi, uditivi e cinestetici». Esso può coinvolgere maggiormente gli studenti se è basato sui loro interessi (Ajvazova, 2012, p.

2):

La grande potenza del video sta nell'individualizzare il processo di apprendimento, rivolgendosi maggiormente alla persona nel processo, tenendo conto delle sue particolarità cognitive e psicologiche. Raccogliendo il materiale per le lezioni, l'insegnante tiene a mente il gruppo concreto, raccoglie interessi di spettatori concreti. Il materiale, selezionato in questo modo, fornisce un alto grado di coinvolgimento nelle lezioni.

Poc'anzi abbiamo visto quanto l'emozione e la qualità dell'input siano importanti nel favorire la memorizzazione. Il video può permettere l'elaborazione di attività di cui lo studente si senta attivamente partecipe e in cui si confronti con gli altri compagni (Moni, Rapacciuolo, 2007, p. 297-298):

è richiesta una sua partecipazione attiva nella comprensione, costruzione e negoziazione dei significati; imparare in un'atmosfera che dà spazio ai propri stili di apprendimento e che offre l'opportunità di avvicinarsi ad altre strategie suggerite dall'insegnante o utilizzate dai compagni di gruppo

È importante che il tema trattato sia, quanto possibile, di interesse degli studenti in dato che: «quando si è coinvolti dalla situazione che si sta vivendo ci si “dimentica” delle abilità che si stanno sviluppando. E il modo migliore per imparare è dimenticarsi che si sta imparando» (Celentin, 2007, p. 45).

La presentazione di un video può avere altrettanti vantaggi fuori dal contesto scolastico. Essa mette in campo tutti gli aspetti della realtà comunicativa che lo studente si trova ad affrontare e dà l'occasione di analizzarli (PiČUgova, 2009, p. 95):

L'autenticità del video sta nel fornire persone che parlano con accento, tipici di questa o quella zona, ma anche materiale linguistico moderno in relazione all'uso condiviso della lingua. L'informazione visiva (prossemica, gestemica, vestemica), che vengono presentati nel filmato, aiutano lo studente a comprendere meglio la lingua e la situazione.

Ciò significa che il video possa fraporsi tra la realtà dell'insegnamento in classe e il contatto esterno con la cultura. Attraverso questo mezzo, è possibile dare un quadro vivido di concetti che rischierebbero di rimanere astratti (Mannan, 2005, p. 108):

[i supporti audiovisivi] aiutano il docente a rendere chiaro, stabilire, correlare e coordinare concetti precisi, interpretazioni e apprezzamenti, e lo rendono capace di rendere l'apprendimento più concreto, effettivo, interessante, stimolante, significativo e vivo.

Dal punto di vista interpersonale, il video può creare una relazione paritetica con il docente poiché lo studente è generalmente più esperto nell'uso della tecnologia (Caon, 2012, p. 26). Introdurre la tecnologia, quindi, significa ancora una volta valorizzare le capacità individuali dello studente, che normalmente non vengono sfruttate, e renderlo centrale nel proprio apprendimento. Bisogna ricordare, però, che la tecnologia va adattata alla didattica e non il contrario (Nobili, 2006, p. 128):

[il docente] deve individuare le possibilità d'integrazione del mezzo nel contesto d'insegnamento in cui opera. Le varie condizioni per poterlo inserire fra le pratiche didattiche abituali sono sia d'ordine materiale (politica d'investimento dell'istituzione in cui si lavora, disponibilità di aule adeguate, di personale di assistenza) sia socioculturale: l'insegnante deve ben conoscere il tipo dei possibili fruitori (la maggiore o minore ricettività al tipo di supporto, l'età, la cultura d'apprendimento ecc.). Deve soprattutto essere convinto dell'utilità di questi mezzi e conoscerne i vantaggi.

In breve, il video può rivitalizzare il rapporto tra studente e docente. Da un punto di vista didattico mette al centro le particolarità dello studente: può indirizzarsi a una classe con competenze o stili di apprendimento diversi e incrementare la partecipazione. Dà, inoltre, concretezza all'apprendimento proponendo scenari reali e lingua autentica. Infine, il video permette una relazione dialettica e di scambio tra il discente e il docente in quanto il secondo, in genere, non possiede capacità tecnologiche tanto elevate quanto il primo.

### 1.2.2. Svantaggi

Il docente può incorrere in difficoltà durante la scelta del video e la preparazione di materiali. Ciononostante, rispetto al passato, in cui egli doveva procurarsi dei materiali originali (VHS o DVD) che diventavano desueti in breve tempo, oggi il docente ha a disposizione varie risorse. Una tra di essi è YouTube, di cui tratteremo nel terzo capitolo. Esso consente di oltrepassare la rapida obsolescenza del materiale poiché la piattaforma viene aggiornata continuamente. Un'altra criticità cui Youtube riesce a ovviare, grazie all'adozione del *fair use*, sono i diritti di autore e la

distribuzione del materiale audiovisivo. Se in tempo addietro era ostico procurarsi materiali, oggi c'è un'ampia accessibilità.

Una questione che coinvolge, invece, anche i docenti attuali riguarda la didattizzazione del materiale. La scelta della sequenza, il tempo da dedicare, determinare quanto i contenuti linguistici e culturali possano essere adatti alla preparazione del discente, quali siano i supporti migliori per proporre il video in classe possono rappresentare degli ostacoli su cui il docente rischia di inciampare.

Celentin (2007, p. 45-46) identifica vari criteri che fanno riferimento alle competenze della classe e alle caratteristiche del video.

Lo spezzone deve inserirsi in maniera attinente al percorso, sia rispetto ai contenuti sia al livello linguistico della classe. In particolare, il docente deve comprendere quali siano le preconcoscenze necessarie per la visione e deve stimolarle.

Il video in lingua straniera non dovrebbe superare i 5-10 minuti di durata in quanto la curva dell'attenzione dello spettatore cala entro questi tempi. Se il docente desidera proporre un video più lungo, dovrebbe lavorare su sequenze più brevi e intervallarle da attività.

Il supporto può dipendere dal tipo di video che viene scelto. Scegliendo, come nel nostro caso, un video proveniente da YouTube, il supporto utilizzato può essere una LIM oppure un computer se il video viene utilizzato nel contesto domestico dello studente.

L'inserimento del video nell'unità di acquisizione può avvenire in diversi momenti. Può essere utilizzato per introdurre un tema. Può essere impiegato per mobilitare le conoscenze pregresse preparandolo per la comprensione del filmato. In alternativa, il video può approfondire un determinato aspetto oppure può riprenderlo in mano se è stato trattato precedentemente.

Per quanto riguarda la didattizzazione del video, Kareva (2014, p. 3-4) in accordo con Goldstein e Driver (2015, p. 10-11) propone questa strutturazione:

a. Fase di preparazione alla visione: l'obiettivo è preparare a ciò che sta per venire visto, quindi stimolare le conoscenze degli studenti e motivarli al compito.

b. Fase della visione: è il cuore dell'attività, presenta un obiettivo specifico e significativo per l'apprendimento. Deve poter essere portato a termine dalla classe con le competenze di cui sono già in possesso.

c. Fase successiva alla visione: vengono ripresi gli obiettivi su cui ci si è focalizzati e rivisti attraverso attività di produzione orale o scritta, attività creative ecc.

In questo modo, si dà per assunto che il discente porti in classe già delle conoscenze e che esse possano fungere da base per ampliare o riflettere su un tema.

In sintesi, una parte di difficoltà in cui i docenti incorrevano tempo fa sono state arginate grazie a nuovi mezzi tecnologici. Può rimanere, tuttavia, ostico per il docente scegliere e didattizzare materiali audiovisivi. Affinché il video venga sfruttato al meglio, è necessario tenere conto del livello linguistico e delle preconoscenze maturate dalla classe. Bisogna, inoltre, scegliere in quale momento utilizzare il video e come suddividere le fasi di analisi.

### 1.3. Un ponte tra l'apprendimento formale e informale

Il video appartiene alla dimensione dello studente e fa parte della sua quotidianità. È un mezzo di svago quanto di connessione con il mondo: «Internet, per tutti, è lo spazio dell'informazione, del divertimento, della comunicazione» (Bonaiuti, 2006, p. 56). Ciò che viene appreso dallo studente non è rilegato all'ambito scolastico, ma proviene anche dall'esterno e «gli studenti portano in classe il loro background personale che, al giorno d'oggi, è associato alle immagini fornite dai mass media, dai videogames ecc.» (Ramirez Garcia, 2012, p. 13). Santas (2009, p. 35) afferma che: «gli insegnanti chiedono agli studenti di pensare senza questi supporti, ciò che sembra richiesto è convincerli a lasciare ciò di cui hanno fatto esperienza nelle loro vite».

Prensky (2001, p. 1) postula, a tal proposito, una distinzione: il *nativo digitale*, che ha avuto un contatto immediato con la tecnologia, e l'*immigrato digitale*, che «come tutti gli immigrati, alcuni meglio di altri – si adattano al loro ambiente, ma sempre tengono, in qualche modo, il loro “accento”, ossia il piede nel passato». La loro vicinanza o distanza con la tecnologia ha determinato stili di apprendimento diversi (*ibid.* p. 3):

Gli immigrati digitali non credono che i loro studenti possano imparare con successo mentre guardano la televisione o ascoltano la musica perché loro (gli immigrati) non riescono. Naturalmente no – loro non hanno praticato questa abilità costantemente per tutti i loro anni formativi. Gli immigrati digitali pensano che l'apprendimento non può (o non dovrebbe) essere divertente [...] I docenti immigrati digitali danno per assunto che i discenti sono uguali a ciò che sono stati loro stessi, e che gli stessi metodi che hanno funzionato per i docenti quando erano studenti, funzioneranno anche per i loro studenti ora. **Ma questo assunto non è più valido.** Oggi i discenti sono diversi.

Nello specifico, sembra che lo stile di apprendimento dei *nativi digitali* sia dettato dal contatto intenso con la tecnologia (Ballarin, 2012, p. 145):

La multimedialità [...] riflette l'apprendimento immersivo caratteristico delle nuove generazioni, le quali vivono in un ambiente sonoro, dove i media ricoprono un ruolo importante nella vita delle persone, e che quindi apprendono molto spesso anche inconsapevolmente attraverso la partecipazione e condivisione di contenuti audio/video.

Ciò è stato sostenuto anche da Ottaviano (2001, p. 39-40), il quale discerne due tipi di culture, una legata alla scrittura e una legata all'immagine. Esse hanno sviluppato modalità di fruizione diverse:

La civiltà delle immagini è in qualche modo meno concettuale, meno analitica e meno organizzata formalmente: è una cultura di informazioni, fatti, particolari, frammenti che vengono giustapposti l'uno all'altro senza un ordine apparente e spesso affidati alla riorganizzazione personale del fruitore. I media, e in particolare i new media, richiedono all'utente nuove competenze e nuove risorse, collocandosi in controtendenza rispetto alla cultura dell'occhio, del concetto e dell'argomentazione legata all'avvento della scrittura in Occidente: la nuova cultura mediale rivaluta, dunque, un approccio multisensoriale (vista, udito, ma anche tatto; si pensi alle interfacce dei computer e alla realtà virtuale) e porta un nuovo modello di conoscenza basata sulla centralità dell'immagine, appunto, ma anche della multi-offerta, e quindi segnato dalle leggi dell'associazione e dell'analogia. La fruizione di tali tecnologie comunicative va necessariamente a incidere sui processi cognitivi degli individui e concorre innegabilmente anche a diversificare gli stili di approccio alla realtà e di apprendimento sia dei minori sia degli adulti.

Comprendere che il discente possa contemplare modi di apprendere alternativi è fondamentale per rispettare e valorizzare le diversità all'interno della classe. In particolare, è rilevante capire come capacità diverse rispetto a quelle del docente possano essere congiunte all'apprendimento. Tra queste il *pensiero visivo*: «il lavorare mentalmente per immagini [...] la prevalenza del pensiero visivo nei ragazzi è, sicuramente, prodotto dalla società dell'immagine» (Campione, 2015, p. 44-45). Insieme a nuove abilità, si affiancano anche nuove attitudini (*ibid.*, p. 47):

Apertura e curiosità verso il mondo; indipendenza e autonomia; capacità di lavorare all'interno di gruppi di pari e di condividere obiettivi con altri; capacità di ricercare, trovare e manipolare, ma soprattutto produrre e costruire, in modo collaborativo, contenuti; capacità di svolgere più compiti contemporaneamente; insofferenza per l'autorità che limita intraprendenza e originalità: sono tutte abilità che i nativi digitali hanno sviluppato al punto da essere diventate per loro quasi naturali.

Appoggiando il pensiero di Bonaiuti (2006, p. 49), noi sosteniamo che sia necessario dare spazio anche alle conoscenze non accademiche dello studente e integrarle nel sistema scolastico:

Nessuno può infatti negare come sia rilevante, all'interno del complessivo bagaglio culturale delle giovani generazioni, l'apporto dell'extrascuola e dell'intera produzione esperienziale, valoriale e conoscitiva fornita dalla società attraverso i media.

Ci troviamo, dunque, di fronte a due tipi di apprendimento differenti per caratteristiche e *modi operandi*. Da un lato, quello che concerne lo studente nel contesto domestico o extrascolastico: *l'apprendimento informale*, legato alla quotidianità o al tempo libero: «Spesso viene riportato come apprendimento esperienziale e può in un certo senso essere compreso come apprendimento incidentale; non è strutturato nei termini di obiettivi di apprendimento, tempi o supporto» (*ibid.*, p. 45-46). Dall'altro lato, assistiamo a un *apprendimento formale*, che avviene nelle istituzioni scolastiche e che si avvale di obiettivi didattici. La natura della sua strutturazione porta a una precisa definizione di ciò che è stato acquisito: «Questo conduce a una forma di riconoscimento ufficiale (diplomi, qualifiche, certificati). Dalla prospettiva dello studente l'apprendimento formale individua un processo intenzionale» (*ibid.*).

Creмасcoli, Gualdoni (2000, p. 8) sostengono che è proprio il diniego avanzato dalla scuola che polarizza le due posizioni:

La multimedialità è anche un linguaggio familiare ai ragazzi di oggi, che coi media crescono e convivono. Perché rifiutare un codice di comunicazione così efficace, perché ostinarsi a non parlare la lingua degli studenti che ormai da giovanissimi si cimentano con tastiera e consolle, se non altro per misurarsi con videogiochi? La scuola è da sempre molto critica con i media, che indica spesso come responsabili dell'afasia, dell'approssimazione, dell'appiattimento acritico proprio della nostra epoca; ed è un peccato, perché relegando i media all'interno di ruoli potenzialmente educativi, produce un allontanamento dei ragazzi dalla scuola, che tende ad essere vissuta come dimensione "altra", rispetto a quella della vita degli interessi quotidiani.

Bisogna evidenziare, tuttavia, che la figura stessa dell'istituzione scolastica è mutata con l'avvento della tecnologia; non è più un centro irradiatore di conoscenza, ma una guida su come accedere alla conoscenza (Campione, 2015, p. 52):

La scuola non è più, almeno non principalmente, un luogo in cui acquisire informazioni. Le informazioni sono disponibili in misura assai maggiore al di fuori della scuola: la scuola non può competere con la rete. Il vantaggio della scuola è di fornire qualcosa che la rete non potrà mai dare, ovvero un punto di vista diverso sulle informazioni: una discussione sulle informazioni in termini di contenuto, fonte, affidabilità, esercizio all'uso critico, alla riflessione e all'approfondimento personale.

Il video, quindi, potrebbe formare un *trait d'union* tra due diversi modi di apprendere e due

conoscere. Per fare questo, è necessario che il video non venga visto come un momento a sé stante nella lezione, ma che venga messo in relazione ai contenuti trattati: «È importante enfatizzare che il video, come avviene in molti corsi di lingua, non è un mezzo secondario, ma parte integrante del programma» (White et al., 2000, p. 169). Esso potrebbe collocarsi nello spazio di azione didattica e svecchiare il rapporto verticale tra studente e docente in favore di un'implicazione maggiore dello studente, avvezzo alla tecnologia (Nobili, 2006, p. 22):

Oggi lo studente è in posizione del tutto nuova rispetto a ieri: è avvantaggiato rispetto alle nuove tecnologie, sa muoversi nei vari ambienti con una maggiore flessibilità e ciò lo rende paradossalmente più esperto dell'insegnante. [...] L'insegnante, al contrario, per la prima volta nella storia si trova spesso a essere meno esperto dei suoi studenti nella gestione delle risorse informatiche. Da questo paradosso può nascere una sfida interessante, peraltro consona con una visione del docente non più semplice "cinghia di trasmissione" di saperi, ma facilitatore che aiuta lo studente nel processo di acquisizione delle nuove conoscenze a partire dal proprio bagaglio conoscitivo.

L'uso del video permetterebbe sia di avvalorare la componente extrascolastica sia di mantenere il ruolo egemone della scuola nell'apprendimento, ossia dare degli strumenti allo studente e far maturare il suo senso critico (Marangi, 2004, p. 252-253):

oggi appare più funzionale partire dalle competenze innate dei discenti per stimolare un processo che sia al tempo stesso autoriflessivo, in modo da permettere la riconoscibilità di tali competenze, e formativo nel senso più ampio, fornendo cioè un corredo pedagogico che permetta una maggiore possibilità di utilizzo di tali competenze, sia in senso critico-analitico, sia in senso creativo-produttivo.

Per concludere, sosteniamo che l'integrazione tra il mondo extrascolastico e il mondo scolastico sia possibile. La scuola dovrebbe accogliere i nuovi supporti con cui i nativi digitali hanno familiarità e potenziare capacità e stili di apprendimento che li contraddistinguono. Il docente, in particolare, dovrebbe rivalutare la propria didattica in questa ottica e ricordare che anche lo studente può offrire dei contributi notevoli all'apprendimento.

## 1.4. Recenti apporti delle neuroscienze alla glottodidattica: l'*embodiment*.

### 1.4.1. Visione cognitivista e visione incarnata

In questi ultimi anni l'interesse della comunità scientifica si è rivolto a come la mente e il corpo interagiscano con la realtà. Facendo capo all'opera di Fodor, *The Language of Thought* (1975), si è sostenuto a lungo che la mente guidasse il corpo nella scoperta del mondo. A questo approccio, detto *cognitivista*, si è affiancato di recente l'approccio *incarnato*, inaugurato da Prinz con *Furnishing the mind* (2002). Esso considera, al contrario, che sia il corpo stesso a fare esperienza del mondo.

Entrambi gli approcci sono partiti da un punto in comune, la percezione, e si sono sviluppati incontrando aspetti a favore quanto falle interne.

Secondo la visione cognitivista, la nostra mente funzionerebbe come un computer e ci permetterebbe di compiere delle operazioni. Nella mente si trovano delle rappresentazioni mentali della realtà. Esse si mettono in relazione tra di loro e permettono di agire nel momento in cui vogliamo compiere un'azione (Borghi, 2015, p. 15). Provengono da diverse modalità percettive e affinché possano combinarsi è necessario che vengano convertite in linguaggio del pensiero. Data la stessa forma, per creare nuovi concetti bisogna attribuire al pensiero due capacità: la *combinabilità* e la *produttività* (Cimatti, 2015, p. 55):

perché la mente possa produrre nuovi pensieri è necessario che i concetti siano fra loro combinabili; per la combinatorietà dei pensieri è necessario che i concetti siano fra loro combinabili; la combinatorietà dei pensieri presuppone che siano entità discrete (*atomismo* dei concetti). Un pensiero può essere un'entità discreta se a esso corrisponde una rappresentazione simbolica, così come le parole – che sono appunto entità discrete – possono essere combinate liberamente per formare qualunque tipo di enunciato.

Tuttavia, in alcuni casi, noi non possediamo un concetto mentale e, di conseguenza, non possiamo applicarlo. Cimatti (*ibid.*, p.57) porta questo esempio:

Per imparare il concetto di VERDE devo imparare ad applicarlo a tutte, e soltanto loro, le cose verdi. Ma come faccio a sapere quali sono le cose verdi, se non dispongo, già del concetto che mi permette di prendere in considerazione solo le cose verdi, trascurando tutti gli altri colori?». La risposta è l'*innatismo*. Alcuni concetti di cui siamo in possesso vengono applicati a degli oggetti della realtà in base alla loro somiglianza. Se questa congettura viene confermata, allora si forma nella mente una rappresentazione mentale del concetto.

Nel secondo approccio, invece, il corpo è protagonista nella percezione: «secondo una prospettiva enattiva, non percepiamo la realtà in modo passivo ma attraverso la nostra continua attività corporea (tastando una superficie con le mani, esaminando un oggetto con lo sguardo ecc.). Già nell'atto percettivo gli oggetti si presentano come elementi che offrono possibilità di interazione con il nostro corpo» (Galbusera, Fuchs, 2013, p. 3). Questa percezione si tramuta in una rappresentazione mentale. Una prima obiezione che si può opporre a questa visione è il fatto che se noi ci poniamo come filtro tra la realtà e il concetto, ci troviamo ad avere una rappresentazione soggettiva di quest'ultimo, quindi diversa per ognuno. Per spiegare la comunicabilità dei concetti si ipotizza che esistano dei *proxytypes*, ossia (Cimatti, 2015, p.60):

una rappresentazione mentale, e allo stesso tempo [...] un prototipo di una categoria di oggetti. Un prototipo sarebbe un'entità che contiene le caratteristiche "tipiche" di una classe di oggetti, e solo quelle; avendo in mente un prototipo si può poi riconoscere se un certo oggetto rientra o no in quella categoria.

Ciò implica che se si pensa a una categoria, viene simulata nella mente, e, sebbene sia diversa, si riesca a riferirla per il fatto che essa fa parte della stessa categoria del mio interlocutore. Un altro limite dell'approccio incarnato è la spiegazione dei concetti astratti di cui non c'è riferimento a un oggetto nel mondo. Essi vengono trattati come concetti concreti: per cui, se si pensa a una qualità morale, per esempio, non ci si troverà a che fare direttamente con essa, ma con un ventaglio di situazioni che mi permettono di inquadrare che cosa essa sia. Anche in questo caso, non viene tenuto conto di come ognuno interpreti diversamente i concetti astratti. Ciò che in una situazione può essere valutato come *giusto* in una situazione, può non esserlo per qualcun altro. Viene, insomma, dato per assunto che tutti analizzino dei fatti nella stessa maniera e ne ricavino percezioni comuni, come se si osservasse un dato oggettivo (Buccino, Dalla Volta, 2015, p. 70).

Per riassumere, in questi ultimi anni si sono fronteggiate la visione cognitivista, in cui la mente risultava centrale per la percezione, e l'approccio incarnato, in cui diviene centrale il corpo. Entrambi gli approcci mostrano punti di forza e di debolezza, ma indagini recenti portano la comunità scientifica a imboccare la via dell'approccio incarnato.

#### 1.4.2. I neuroni specchio

La visione incarnata ha ricevuto particolarmente attenzione in questi ultimi anni. Grazie alla scoperta dei neuroni specchio (Gallese, 2001; Rizzolatti, 2005) è stata rivalutata l'importanza del corpo nella percezione.

Gli studi rimangono, tuttavia, ancora in fase d'ipotesi sebbene molto accreditata. Questo per due motivi. Innanzitutto, le ricerche si sono avvalse di metodi diversi a seconda del soggetto sottoposto. Nelle scimmie gli esperimenti sono stati effettuati attraverso elettrodi al singolo neurone, mentre per l'essere umano è stato adottato un metodo meno invasivo, la risonanza magnetica. Poiché non c'è uniformità di metodo, non si può dire con certezza che vi sia congruenza tra gli esiti.

Inoltre, gli studi hanno riscontrato delle differenze nelle aree cerebrali coinvolte. Nelle scimmie i neuroni specchio sono stati individuati nella zona F5, ma negli esseri umani l'area interessata è più vasta: include anche il lobo parietale inferiore, l'area motoria supplementare, il solco temporale superiore, l'area di Brodmann 44 e il giro cingolato (Gallese, 2001, p. 40).

Infine, per l'uomo è stato ritenuto necessario introdurre una distinzione: i neuroni canonici e i neuroni specchio. I primi si attivano in presenza di un oggetto afferrabile e ne identificano le caratteristiche dell'oggetto (dimensione, spessore ecc.). Questa percezione si trasforma in una rappresentazione mentale sotto forma di simulazione (Borghi, 2015, p. 35). Viene trasmessa, poi, ai neuroni specchio che attivano il sistema motorio per fornire una risposta. La simulazione avviene anche negli esseri umani, ma ne viene bloccata l'esecuzione da un meccanismo di controllo (Rizzolatti, Craighero, 2005, p. 111).

Si pensa anche che i neuroni specchio siano coinvolti nella comprensione dell'azione dell'altro e di prevedere ciò che avverrà. (Gallese, 2001, p. 40). Umiltà et al. (2001, p. 160-161) hanno sottoposto dei filmati a delle scimmie. In alcuni esse vedevano che veniva afferrato un oggetto, mentre in altri veniva occultata l'ultima parte della presa. I neuroni si sono attivati in entrambi i casi. Ciò indicherebbe che un'azione possa venire compresa sebbene non si assista fino al suo termine. Kohler E. et al. (2002, p. 846-847) hanno trovato risultati concordi. Hanno sottoposto le scimmie a spaccare una nocciolina, a vederla spaccare da qualcun altro, a sentire solo il rumore della nocciolina. In tutte le circostanze operavano i neuroni specchio. Sembra perciò che essi siano coinvolti nello svolgere un'azione, nell'osservarla e nell'udirla.

In riferimento agli esseri umani si è notato che i neuroni specchio si attivano solo in presenza di azioni appartenenti al proprio repertorio motorio. In un esperimento è emerso che la visione di video riguardanti atti come mordere o di leggere il labiale attivava i neuroni specchio, mentre

vedere un cane abbaiare no. Insieme ai neuroni specchio si attivavano anche le aree cerebrali corrispondenti alle azioni; per esempio, l'area di Broca nel movimento delle labbra (Gallese, 2001, p. 36). Ulteriori esperimenti lasciano supporre, inoltre, che anche gli umani siano in grado di capire le intenzioni dell'altro (Rizzolatti, Craighero, 2005, p. 114-115).

Questi presupposti hanno portato a pensare che i meccanismi dei neuroni a specchio, validi per le azioni e la comprensione dell'intenzione, fossero validi anche per le emozioni poiché (Ferrari, Gallese, 2006, p. 84):

Le emozioni costituiscono uno dei primi mezzi disponibili all'individuo per acquisire conoscenza riguardo alla propria situazione, così rendendolo capace di riorganizzare questa conoscenza sulle basi dei risultati delle relazioni intrattenute con gli altri. L'attività coordinata dei sistemi neurali sensorio-motori e affettivi risulta nella semplificazione e automatizzazione delle risposte comportamentali che gli organismi viventi sono presunti dover produrre al fine di sopravvivere.

Debes (2017, p. 55) sostiene che la corteccia sensomotora, l'insula e l'amigdala partecipino alle emozioni. È critico, però, sulla possibilità che i neuroni specchio possano essere coinvolti in una vera comprensione di ciò che l'altro sta provando (*Ibid*, p. 60):

Ci sono buone ragioni per dire che l'osservazione dell'emozione di un altro spesso risulta una letterale corrispondenza nel *sentire*. Ossia, come il risultato dello specchiare cosa il soggetto sente, l'osservatore in qualche senso *sente* l'emozione rilevante. Quindi, c'è empatia, in un senso. E tuttavia, ciò sottolinea la sfida centrale nel caso delle emozioni. Il tipo di empatia appena descritta presumibilmente conferma solo un'affermazione riguardo al *riconoscimento*. Il tipo di empatia plausibilmente spiega la mia abilità a riconoscere una data espressione emozionale o visualizza quale tipo di emozione sia; per esempio, la mia abilità nel riconoscere un sopracciglio corrucciato o il digrignare dei denti *come* rabbia. Ciò che non chiaro, però, è se questo tipo di empatia – che è qualcosa di simile a una riflessione letterale nel mio cervello di ciò che gli altri stanno sentendo – abita o conferma il fatto di comprendere.

A questo proposito, è d'uopo donare una definizione di empatia. Roganti, Bitti (2012, p. 567-568) ne identificano due tipi:

L'empatia del primo tipo riguarda un'elaborazione di tipo cognitivo, che avviene quando si prova ad immaginare i sentimenti di una persona dal modo in cui si sta comportando o dal contesto, oppure quanto si deduca l'emozione che un altro sta provando attraverso una serie di pensieri di tipo logico-razionale. Il secondo tipo si riferisce invece al cosiddetto “contagio emotivo”, che si manifesta quando si osserva una persona e si prova la sua stessa emozione. Il contagio emotivo è stato definito anche come la tendenza ad imitare gli aspetti verbali, fisiologici, e/o comportamentali dell'esperienza e/o dell'espressione emozionale

di un'altra persona, che porta ad esperire e/o esprimere a propria volta quelle stesse emozioni [...]. Sebbene venga spesso considerato uno degli elementi fondamentali dell'empatia, il contagio emotivo ne rappresenta però solo la componente affettiva.

Inoltre, siccome le emozioni vengono trasmesse soprattutto tramite le espressioni facciali, quindi attraverso il sistema motorio, si è ipotizzato che i neuroni specchio potessero venire coinvolti. Alcuni studiosi hanno dimostrato tramite la risonanza magnetica che sia un'emozione vissuta personalmente sia l'osservazione delle espressioni facciali di qualcun altro coprono le aree di rappresentazioni delle azioni, le aree limbiche e l'insula (Wicker et al., 2003) . L'esperimento è consistito dapprima nell'osservare facce di disgusto e, in seguito, a sperimentare la reazione di coloro che avessero subito delle lesioni a carico di queste zone. I pazienti non hanno avuto reazioni né hanno vissuto personalmente il disgusto confermando che fossero quelle le aree preposte.

Ad ogni modo, una criticità riguardo i neuroni specchio permane: se essi siano in grado di rendere il soggetto cosciente del fatto che la causa della propria emozione risieda nell'altro (Roganti, Bitti, p. 574, 2012). Finora, stando ad un approccio incarnato, nella simulazione dell'emozione sembrerebbe esserci un'identificazione tra l'io e il soggetto osservato. Tuttavia, Mazzotta (2008, p. 85) sostiene che senza i neuroni specchio saremmo in grado di capire le emozioni, ma senza avere un vero coinvolgimento. I neuroni specchio sembrano quindi essere più vicini al contagio emotivo. È da sottolineare, comunque, che, sebbene i neuroni specchio forniscano un input nel riconoscimento e nella comprensione di un'azione o di un'emozione, solo l'aggiunta della componente cognitiva permette una comprensione profonda (Roganti, Bitti, 2012, p. 583):

il riconoscimento e la comprensione di emozioni sono concetti molto diversi, sebbene collocabili all'interno di un continuum. Il riconoscimento implica la corrispondenza tra un'emozione osservata ed una in qualche modo conosciuta, la quale viene identificata come già nota, (ri-conosciuta, appunto), dotata di senso ed eventualmente etichettata. Al di là delle modalità e delle teorie che cercano di spiegare il riconoscimento delle emozioni, il fattore indispensabile e costitutivo di questo concetto è l'identificazione dell'emozione osservata. Una forma di comprensione completa ed integrata può implicare invece il processamento, la consapevolezza ed il richiamo dal contesto e dalla memoria di una serie di caratteristiche ulteriori (motivazioni, obiettivi, scopi, ecc.), necessarie per dotare di significato l'emozione osservata.

Inoltre, Roganti, Bitti (*ibid.*) sostengono che la natura poliedrica dell'emozione ne rende difficile la comprensione:

Osservare e/o esperire un'emozione altrui non significa necessariamente poterla riconoscere, e ancora meno implica automaticamente la capacità di attribuirle alla persona che ho di fronte. Infatti, posto che osservare e rispecchiare un'emozione equivale ad esperirla in prima persona, è importante puntualizzare che neppure la stessa esperienza soggettiva di un'emozione (dunque non osservata, né simulata) si accompagna sempre alla capacità di riconoscerla e/o di comprenderla con precisione.

Ricapitolando, sembra che i neuroni specchio siano coinvolti nella comprensione delle emozioni, ma non è semplice definire quanto.

In ultima istanza, l'approccio incarnato ha proposto anche una Teoria del Linguaggio. Essa parte dall'assunto che il sistema motorio prenda parte alla comprensione del linguaggio oltre che delle attività motorie. Un esperimento (Glenberg, Kaschak, 2000, p. 562-563) ha dimostrato che sottoponendo i soggetti all'ascolto di una frase ed effettuando un movimento, il movimento sarà più veloce se coincide con quello espresso dalla frase (per esempio "chiudere il cassetto" e portare la mano verso di sé). Questo fenomeno è chiamato Action Compatibility Effect. Un altro esperimento è stato condotto da Pulvermüller et al. (2001) che hanno sottoposto i partecipanti a risonanza magnetica e hanno osservato come nella lettura e ascolto di alcuni verbi si attivassero le stesse aree motorie o premotorie usate se dovessimo compiere l'azione di quel verbo.

I neuroni canonici che si occuperebbero di calibrare la risposta motoria rispetto alle caratteristiche dell'oggetto (per esempio, rispetto alla sua dimensione o collocazione), si attiverebbero anche quando il nome di un oggetto viene nominato (Rizzolatti et al. 2004, p. 17). Buccino e Sissipò (2015, p. 72) affermano che:

è probabile che, allo stesso modo in cui i neuroni specchio possono rappresentare il substrato neurale dell'analisi e della comprensione dei verbi, i neuroni canonici possano rappresentare il substrato neurale dell'analisi e della comprensione dei nomi [...] poiché i nomi si riferiscono agli oggetti e gli oggetti sono rappresentati nella corteccia motoria e premotoria, nella prospettiva del linguaggio incarnato ci si può attendere che anche i nomi, o almeno quei nomi che si riferiscono a oggetti concreti e quindi manipolabili e prendibili, al pari dei verbi, siano rappresentati nel sistema motorio.

In conclusione, i neuroni specchio sembrerebbero responsabili della comprensione delle azioni altrui e in grado di prevedere come si concluderà un'azione. Ciò ha portato a pensare che, poiché anche le emozioni hanno una base motoria, i neuroni specchio potrebbero venire coinvolti nel riconoscimento delle emozioni. Non è chiaro, tuttavia, se sia corretto parlare di empatia. Un altro elemento non trascurabile, infine, è il legame tra il linguaggio e il corpo

### 1.4.3. Implicazioni nell'uso didattico del video

I contributi dell'approccio incarnato hanno portato a rivedere alcuni principi della didattica. Mezzadri (2015, p. 114) sottolinea l'importanza del fattore esperienziale nel discente nel momento in cui egli si appresta ad imparare una nuova lingua. Egli ha già fatto esperienza del mondo, ne consegue che:

il contenuto da insegnare dovrebbe essere incentrato sull'apprendente e sulla sua esperienza; se l'esperienza non sostiene gli elementi linguistici che devono essere insegnati, la prima fase dell'azione didattica consiste nello stimolare lo sviluppo di esperienze sensori-motorie specifiche che saranno in seguito etichettate verbalmente. Questo significa non solo che una lingua seconda o straniera dovrebbe essere insegnata e appresa per essere usata in contesti comunicativi, ma che i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza per ogni processo di apprendimento linguistico. Durante il processo di insegnamento di una lingua, l'approccio a ogni nuovo *input* linguistico (costituito da un testo di lettura o di ascolto o da qualsiasi altro tipo di testo) dovrebbe prendere le mosse dalla (ri)attivazione della prenoscenza e dell'esperienza.

In quest'ottica, nella didattica attraverso i video, è necessario introdurre un'attività preparatoria che faccia leva su ciò che gli studenti sanno già riguardo il tema.

Precedentemente si è insistito sul ruolo delle emozioni nell'apprendimento. Da un lato, il video è un mezzo piacevole che può favorire l'apprendimento e la memorizzazione. Dall'altro, grazie all'azione dei neuroni specchio, riusciamo ad avere un riscontro emotivo guardando coloro che compaiono sullo schermo. Osservare un video significa confrontarsi con le azioni e i pensieri dei personaggi, quindi a vivere l'attività attraverso la propria interiorità (Pearlman, 2009, p. 76) : «i neuroni specchio facenti parte del nostro cervello riflettono il movimento e i suoni visti sullo schermo e aumentano l'empatia dello spettatore».

Sembra infatti che non sussista una differenza nella percezione di un'azione reale e di una vista sullo schermo. Ciò viene sostenuto anche da Gallese e Guerra (2013, p. 89) prendendo come esempio il contesto dell'esperimento:

Una relazione tra film e neuroscienze, se vogliamo, esiste già se pensiamo che molti esperimenti di EEG o fMRI si servono di brevi video clips che fungono da stimolo e benché naturalmente nessuno sia interessato all'esperienza filmica – complicata dal *setting* sperimentale e dai compiti richiesti dal soggetto -, la mediazione non sembra costituire un impedimento alla riuscita dell'esperimento.

I neuroni specchio sono stati chiamati in causa anche per quanto riguarda l'apprendimento. Diadori e Micheli (2010, p. 9) dichiarano come essi:

permettono già al neonato di imitare gli adulti nei movimenti del corpo come istinto per la sopravvivenza, si riconoscono anche in altri momenti della vita (per esempio nei movimenti del corpo che inconsciamente realizziamo a imitazione di un interlocutore che intendiamo compiacere) [...] Questi meccanismi imitativi potrebbero quindi spiegare in parte i fenomeni mentali dell'apprendimento linguistico.

Abbiamo esposto come un limite dell'approccio incarnato risieda nello spiegare il rapporto tra corpo e lessico astratto: tra di essi non c'è un contatto concreto. Tra le ultime teorie avanzate, è stato proposto che il lessico astratto sarebbe legato alle percezioni emozionali (Buccino, Dalla Volta, 2015, p. 75):

La capacità di processare il linguaggio concreto deriverebbe dalla nostra esperienza del mondo esterno e, quindi, risulterebbe fondata dalla nostra esperienza del mondo esterno e, quindi, risulterebbe fondata sugli stessi circuiti nervosi che mediano le nostre esperienze sensoriali e motorie. Le nostre esperienze emotive interne fornirebbero invece le basi neurali per il processamento del linguaggio astratto, che risulterebbe quindi rappresentato negli stessi circuiti nervosi che mediano le esperienze emotive.

Kousta et al. (2011, p. 289-290), attraverso alcuni esperimenti, hanno appoggiato a questa teoria. In un primo momento, è stato scelto un repertorio lessicale che ponesse allo stesso livello le parole concrete e astratte riguardo la frequenza nel contesto e le possibilità di acquisizione della parola. Attraverso la risonanza magnetica si è notato che le parole astratte venivano processate dal cervello più rapidamente. Questo era riconducibile alla carica emozionale delle parole. In un secondo momento, infatti, erano state fornite parole concrete con carica emozionale ed esse sorpassavano quelle astratte.

Un'altra ricerca che corrobora questa tesi è stata realizzata da Vigliocco et al., (2014, p. 1171). Ponendo lessico astratto e concreto su parametri uniformi, si è visto che le parole astratte attivavano il cingolo di entrambi gli emisferi, la zona destinata all'elaborazione delle emozioni.

Insomma, riemerge la necessità di una stretta relazione tra esperienza pregressa del discente, qualità emozionale dell'input e apprendimento.

## 2. Il video e la competenza comunicativa interculturale

L'apprendimento linguistico si interseca necessariamente con l'apprendimento della cultura: la lingua è un «precitato della cultura», in quanto «codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali, insomma che segnano e dirigono il suo cammino nella storia» Freddi (1994, p. 27). L'individuo, sin dalla nascita, si colloca all'interno della comunità di appartenenza. Grazie all'interazione con essa, egli costruisce la propria identità. Il termine *inculturazione* indica, appunto, come egli assimila delle caratteristiche particolari della propria cultura. Nel momento in cui desidera inserirsi in un'altra comunità, egli si trova a rivivere questo processo. Tuttavia, rispetto a prima, ora è già portatore di alcuni modelli culturali e si trova a doversi interfacciare con altri. La *socializzazione*, ossia il relazionarsi con esponenti di un'altra cultura, è legata al rapporto che si ha con la propria cultura e con quella di riferimento: «una persona, se ha consapevolizzato i principi culturali della propria e delle altrui culture e si è culturizzata, può più efficacemente portare avanti il processo di socializzazione, e così perseguire con la competenza comunicativa [...] i suoi fini umani e a interagire nella società dove vive» (Balboni, 2012, p. 65.). La *culturalizzazione* sta dunque alla base di una valida interazione con l'altro. L'*autopromozione* di un individuo passa attraverso il soddisfacimento di questi due requisiti. Egli ha raggiunto il proprio obiettivo nel momento in cui è incluso in una nuova comunità. Culturalizzazione, socializzazione e autopromozione sono i fini dell'educazione linguistica. Per capire come essi possano venire conseguiti bisogna interrogarsi su alcune questioni. Qual è l'approccio più idoneo a esaudirli? Quali sono i fattori di cui tenere conto nell'interazione con un'altra cultura? Come valutare l'efficacia dell'interazione? Tutti questi aspetti hanno a che fare con la realtà esterna in cui un individuo agisce a contatto con un'altra cultura. È possibile, tuttavia, fornire degli strumenti prima di avere un'interazione diretta? Il video potrebbe prestarsi a questo utilizzo?

## 2.1 Il modello di competenza comunicativa interculturale

Il metodo che si è scelto di adottare è il modello di competenza comunicativa interculturale elaborato da Balboni e Caon (2009, 2015). Esso parte dal presupposto che «comunicare significa scambiare messaggi efficaci, cioè che raggiungono il nostro scopo» (Balboni, Caon, 2015, p.15). Tre elementi emergono da questa definizione: dei soggetti che si mettono in relazione, un messaggio e un obiettivo cui punta la comunicazione, ma la comunicazione è una realtà più complessa che tiene conto di altri parametri. Fishman (1970, p. 2) sostiene che la comunicazione avvenga in *eventi* che si collocano in un *contesto* situazionale. Questi due concetti sono il risultato della combinazione di alcune variabili. Il luogo e il tempo non vengono considerati come assoluti, ma vengono percepiti e gestiti in maniera differente rispetto alla cultura in cui hanno luogo. L'evento viene considerato un momento specifico che viene vissuto come rituale guidato da norme specifiche. L'argomento stesso del messaggio è soggetto alle norme culturali, in special modo i valori che sottostanno a un argomento oppure ciò che è considerato appropriato o tabù in una conversazione. Per quanto riguarda i soggetti che prendono parte alla conversazione, essi si trovano incarnati in dei ruoli in quanto in seno alla comunicazione vige una gerarchia. Comunicando perseguono uno scopo. A seconda della cultura, può essere implicito o meno e ciò può causare incomprensioni. Un ulteriore messaggio proviene dagli atteggiamenti psicologici tra gli interlocutori, spesso inconsapevoli ma che informano l'interlocutore sulla nostra predisposizione.

Ogni conversazione è fondata su *atti comunicativi*, ossia su funzioni comunicative, e su *mosse comunicative*, cioè sulle strategie che adottiamo durante un dialogo. Anche questi dipendono dalla cultura in questione. Il *testo linguistico* è la somma di tutti i fattori considerati sinora. Al testo linguistico si affiancano i *messaggi extralinguistici* che hanno un peso rilevante nella comunicazione interculturale poiché vengono dati per condivisi o vengono trasmessi senza esserne al corrente.

Come si evince, la comunicazione è fortemente legata alla cultura. Il modello esplica questo legame illustrando quali categorie vengono coinvolte. La prima voce è rappresentata dal nostro software mentale, dai valori che introiettiamo dal contesto di appartenenza e di cui non siamo spesso consapevoli: «il più delle volte ci sembrano naturali, e quindi condivisi da tutti i nostri possibili interlocutori» (Balboni, 2009, p. 21-22). Il software di comunicazione coinvolge codici verbali e non verbali. Sovente si dimentica che non si comunica solamente attraverso la voce, ma anche attraverso il corpo:

il principale problema con questa voce deriva dal fatto che tutta l'attenzione è concentrata sui linguaggi verbali, sulla scelta delle parole e la grammatica, mentre non si presta attenzione ai linguaggi del corpo ritenendoli naturali, universali, e si presta poca attenzione al linguaggio rappresentato dagli oggetti sul corpo e intorno al corpo, come vestiti, gioielli ecc.

Il software di contesto riguarda l'evento comunicativo: «è il software socio-pragmatico che nella comunicazione regola l'inizio, il percorso e la conclusione di un evento comunicativo». I codici verbali e non verbali sono categorie chiuse, mentre i valori culturali e gli eventi comunicativi sono soggetti a cambiamenti.

I software mentale e di comunicazione formano la *competenza*, cioè il repertorio di valori e codici verbali e non verbali che ereditiamo dalle nostre esperienze. Il software contestuale riguarda, invece, la *performance*, in cui ci si mette in relazione con il mondo.

Per introdurre cosa sia la competenza comunicativa interculturale è necessario chiarire i concetti di cultura e civiltà. Balboni (2013, p. 164) offre questa definizione:

«Cultura» [...] definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare le divinità ecc. In didattica delle lingue si fa riferimento a questo significato quando si parla di insegnamento della «cultura» [...] L'unità minima di analisi della cultura è il «modello culturale». Un modello culturale è la risposta a un problema: ad esempio, il modo in cui una cultura risponde al bisogno di nutrirsi nell'arco della giornata (uno o più pasti, più o meno sostanziosi, collocati nelle diverse ore, basati sui dolce-salato o sul crudo-cotto) [...]

Nelle società complesse i modelli culturali variano con tale rapidità e si contagiano in maniere così imprevedibili, a opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che insegnare la «cultura» (a parte alcuni modelli standard di base, indispensabili per la comunicazione in quel paese) si deve educare alla differenza, alla variabilità delle culture e, soprattutto, si deve insegnare a *osservare una cultura*.

Due concetti che emergono in questo enunciato sono la risposta a un'esigenza e come questa risposta non si mantenga invariata nel tempo. Anche Nieto (1999, p. 48) mette in luce come la cultura consista in: «valori, tradizioni, le relazioni sociali e politiche e la visione del mondo creata, condivisa, e trasformata da un gruppo di persone che cambiano costantemente». Questo assunto non è valido solo in relazione alla cultura oggetto di studio, ma anche alla propria. Più, in particolare, non bisogna dimenticare che la cultura non è una struttura monolitica, ma comporta da diversi individui che la interpretano in maniera non identica (Caon, Spaliviero, 2015, p. 58):

Concetto di «cultura di appartenenza» da intendersi come categoria di fondo della quale prendere piena coscienza e sulla quale costruire poi le relazioni: la cultura d'appartenenza è una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e di reinterpretare norme, valori e abitudini di una società. Essa non è descrivibile in maniera definita e conclusa poiché ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa.

Anche Fratter e Jofrancesco (2014, p. 141) sostengono che estendere a livello nazionale una cultura senza tenere conto di come possa sviluppare, in realtà, aspetti diversi al suo interno, è *limitativo*.

Dunque, la cultura può essere riassunta come un sistema di valori, visioni, abitudini che generalmente accomuna un gruppo di persone. Tale sistema è dinamico sia a livello macroscopico (dall'esterno) che microscopico (per chi la compone).

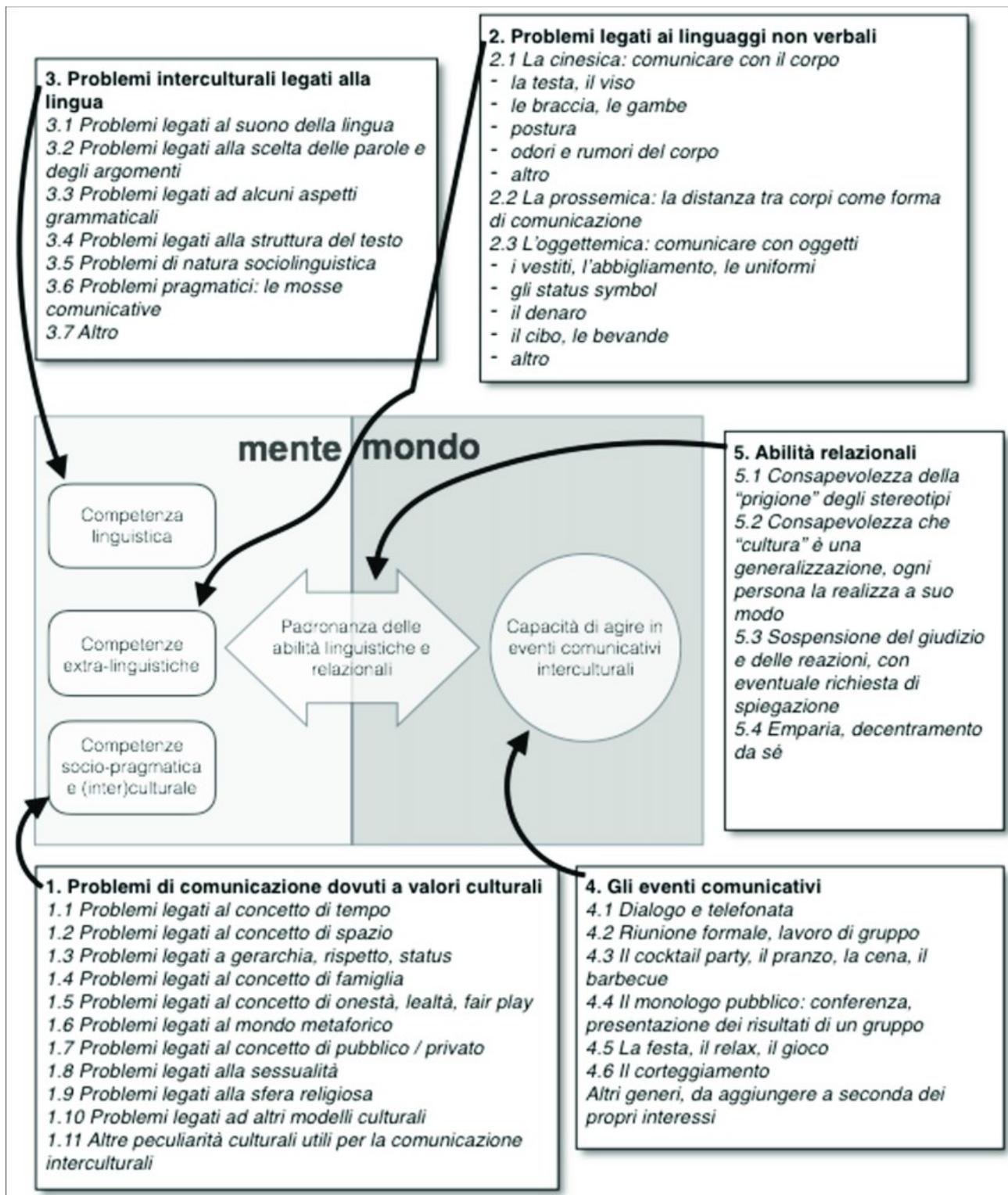
Un'altra nozione da chiarire, che viene spesso confusa con quella di cultura, è quella di civiltà. Essa è da associare al piano morale, alla condivisione o al rifiuto di certi valori o di certe pratiche (Balboni, 2013, p 165):

Ogni popolo ha dei modelli di cultura quotidiana e dei modelli di civiltà, cioè dei valori o dei comportamenti che considera esemplari, e considera «in-civili» i popoli che non condividono tali modelli

In conclusione, la competenza culturale non può venire insegnata poiché è difficile definire quante culture effettivamente esistano ed esse sono in continuo cambiamento. Tuttavia è possibile fornire un modello che diriga l'osservazione. Nell'applicazione di questo modello bisogna tenere a mente che nulla deve venire dato per assoluto, ma che ogni interazione è unica e non può essere inserita in una categoria rigida.

Il modello sottostante nasce dalla necessità di agire e analizzare in modo corretto la comunicazione. Accade, infatti, che non venga dato il giusto peso agli elementi dell'interazione (Moeller, Nugent, 2014, P. 3):

Quando l'ansia che interagisce in situazioni interculturali è troppo alta, i visitatori interpretano con maggior difficoltà le risposte degli ospiti. Dall'altro lato, quando l'ansia è troppo bassa, i visitatori negli altri paesi intraprendono una conversazione credendo che capiscono perfettamente tutto della cultura straniera, e perciò non rimangono aperti ai cambiamenti di credenza come risultato di ciò che è appreso durante l'interazione interculturale.



Tab. 1: Modello di competenza comunicativa interculturale

Gli autori del modello (Balboni, Caon, 2009, p. 23-24) offrono delle linee guida, sul piano comportamentale, per calarsi in un'ottica interculturale. Indicano come un atteggiamento di apertura, curiosità e riflessione sia fondamentale:

Entrare in una prospettiva interculturale non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui si “espatria” [...] [ma] significa *conoscere* gli altri, *tollerare* le differenze almeno fino a quando non entrano nella sfera dell'immoralità che, secondo i nostri standard, non intendiamo accettare, *rispettare* le differenze che non ci pongono problemi morali ma che rimandano solo alle diverse storie delle varie culture, *accettare* il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e, in questo caso, *mettere in discussione* i modelli culturali con cui siamo cresciuti.

Indicano, inoltre, quali elementi entrano in gioco nella comunicazione e che compongono il modello. Ne forniamo una sintetica illustrazione.

### *Valori culturali*

I valori prendono parte al software mentale del parlante. Nella conversazione una delle cause di incomprensione con un'altra cultura risiede non solo nell'ignoranza dei valori dell'altro, ma anche dalla scarsa conoscenza dei propri. Alcuni valori che possono emergere sono:

- *il tempo* riguarda la percezione del tempo: se è esso viene visto come una corda in tensione oppure in modo più disteso. Un altro aspetto che afferisce al tempo è il concetto di puntualità: in alcune culture essa è ritenuta importante e violarla lascia intendere una mancanza di rispetto, in altre il ritardo è tollerato o accettato da chi attende. Il tempo può essere, in aggiunta, visto come “denaro”: ciò significa che in determinati tempi e situazioni sia ammesso mirare all'obiettivo nel modo più rapido possibile. Il tempo può essere monocronico o policronico a seconda che a un tempo venga dedicata un'attività o che più attività occupino un tempo.
- *Pubblico/privato*: la proprietà e il possesso sono legati a come un oggetto viene trattato e curato. Un oggetto o un luogo pubblico può venire tutelato nel rispetto di tutti coloro che ne usufruiscono, ma può venire anche trascurato non essendo di nessuno in particolare.

- *Gerarchia/rispetto*: può essere più o meno evidente in quanto in alcune cultura viene dato per certo che un membro sia a un livello superiore di un altro. Questa posizione di superiorità può essere attribuita in base all'età, al merito, al genere, alla casta. La gerarchia regola i rapporti all'interno di essa, per esempio se i membri al livello inferiore possono interagire direttamente o indirettamente con i superiori.
- *La famiglia*: riguarda come vengono gestite le relazioni tra i membri e l'importanza che ha questo nucleo per l'individuo.
- *Concetto di onestà, lealtà, fair play*: riguarda il valore della parola data e il suo mantenimento.

### *Linguaggi non verbali*

Meritano attenzione in quanto l'informazione passa maggiormente attraverso la vista (80%) che attraverso l'udito (15%). Inoltre, l'informazione visiva giunge più prima dell'informazione sonora al cervello dato che l'emisfero destro elaborata l'input visivo e il sinistro quello linguistico. Infine, l'informazione visiva prevale su quella linguistica. Si pensi, per esempio, a una frase che viene accompagnata da un gesto che la contraddice. Il messaggio espresso della frase è rielaborato rispetto al messaggio del gesto.

Nella comunicazione non verbale possiamo individuare quattro aree:

- *Cinesica*: riguarda il linguaggio del corpo. Nel dettaglio come vengono interpretati la mimica facciale, il sorriso, la posizione delle gambe e dei piedi, i profumi e i cattivi odori.
- *Prossemica*: la distanza di sicurezza tra un individuo e l'altro è di 60 cm. Essa è soggetta a variazioni in base alla cultura di riferimento. Va considerata in termini di distanza frontale, laterale, ma anche di bacio e di luogo di lavoro.
- *Vestemica*: in base all'abito si trasmette all'interlocutore il tipo di rapporto che si vuole creare. Sono legati a questa area, soprattutto, i concetti di formalità e informalità nell'abbigliamento.

- *Oggettemica*: gli oggetti assumono significati diversi a seconda del contesto in cui appaiono. Una parte importante è occupata dagli oggetti che manifestano uno status symbol. Essi possono essere indicatori di ricchezza, di raffinatezza, di successo oppure di rispetto e gentilezza.

### *Linguaggio verbale*

La lingua va considerata sia nella sua veste esteriore sia nella sua struttura interna:

- *Suono della lingua*: la lingua viene percepita a livello sonoro, per esempio nel volume del tono nella cultura di riferimento. Un tono che per il parlante è ritenuto normale, potrebbe risultare alto per l'interlocutore e potrebbe urtarlo o fargli percepire qualcosa di errato.
- *Scelta delle parole e argomenti*: la scelta di un certo tipo di lessico può comunicare un'intenzionalità, per esempio escludere o includere l'interlocutore nel discorso. Riguardo agli argomenti, invece, alcuni sono ritenuti accettabili in certe culture, in altre sono dei tabù e possono creare situazioni di disagio.
- *Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali*: la sintassi non è universale e certi aspetti grammaticali, normali nella lingua madre, non hanno un significato neutro nella cultura di arrivo.
- *Problemi legati alla struttura del testo*: il testo si articola in maniera differente da cultura a cultura. La struttura della frase e di articolare un pensiero variano. Ciò comporta che certi testi possano risultare troppo semplici o, al contrario, dispersivi per una cultura diversa.
- *Problemi pragmatici*: le mosse comunicative riguardano la posizione del parlante rispetto all'interlocutore. Egli può essere in una posizione favorita (mosse up) oppure sfavorita (mosse down). I modi di interagire vengono interpretati in maniera diversa e comunicano la predisposizione personale verso l'altro, il quale potrebbe sentirsi offeso o attaccato.

## *Eventi comunicativi*

Gli eventi comunicativi sono tutte quelle circostanze in cui gli interlocutori si trovano a interagire. Essi possono venire racchiusi in generi comunicativi in quanto ogni genere è dotato di regole e ha un certo margine di prevedibilità su ciò che verrà detto e succederà. Questo, tuttavia, accade nella cultura di riferimento, ma non è detto che si svolga nello stesso modo in quella straniera. Nel genere del dialogo la telefonata può esserne un esempio. Non presentarsi o dirigersi immediatamente al motivo per cui si ha chiamato può essere percepito negativamente dall'interlocutore.

## *Abilità relazionali*

Le abilità relazionali permettono di attuare nel mondo le nostre competenze mentali. Esse sono di natura cognitiva quanto emozionale e consistono nel:

- *Saper osservare, decentrarsi e straniarsi*: l'incontro con l'altro non è mai neutro in quanto si è portatori di pregiudizi, idee o stereotipi della cultura d'appartenenza dell'interlocutore. Questi preconcetti possono influenzare in negativo la comunicazione o creare dei filtri. Per questo, è importante sviluppare la capacità di analizzare la situazione dall'esterno, in terza persona, cercando un certo distacco.
- *Saper relativizzare*: ciascuno porta con sé la propria cultura e un proprio bagaglio di valori ed esperienze. Bisogna essere consapevoli che il proprio sguardo sulla realtà è personale, non oggettivo, e che quindi la nostra interpretazione della realtà non possa essere considerata assoluta. Questo atteggiamento iniziale deve volgersi in una ricerca di chiarezza, altrimenti si rischia di restare in uno stato di inerzia in cui si ha paura di fare valutazioni.
- *Saper sospendere il giudizio*: per natura l'uomo tende a inserire i fenomeni che gli si presentano in categorie. Talvolta questo meccanismo risulta essere semplificatorio di fronte alla complessità della realtà. Bisognerebbe, quindi, essere pazienti e indagare a fondo prima di emettere un giudizio completo.

- *Sapere ascoltare attivamente*: Significa assicurarsi che si sta comprendendo il messaggio trasmesso dall'interlocutore. Ciò viene fatto rielaborandolo e chiedendo chiarimenti.
- *Saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare)*: Da un lato è fondamentale conoscere le proprie emozioni nell'ottica della loro influenza sulla comunicazione, dall'altro bisogna tenere conto anche di quelle dell'interlocutore. L'empatia è la capacità di partecipare alle emozioni dell'interlocutore ricollegandole al nostro vissuto. L'exotopia, invece, è il tentativo di comprendere qualcosa sebbene sia distante o diverso da noi.
- *Saper negoziare i significati*: è l'abilità in cui si è disponibile ad ascoltare l'altro e valutare se ciò che dice possa essere integrato alla nostra identità o meno.

Simili proposte per la competenza comunicativa interculturale provengono da Byram (1997, p. 85) che dipinge qualcuno dotato di questa competenza come colui che riesce a intessere relazioni con un membro di un'altra cultura, che usa la negoziazione per dare spazio a entrambi gli interlocutori, che media i messaggi inviati da due diversi retroterra culturali. Egli identifica cinque capacità alla base della competenze interculturale:

*Savoir être*: curiosità e apertura verso altre culture; volontà di sospendere ogni diffidenza o giudizio verso altre culture, e allo stesso tempo volontà di mettere in discussione i propri valori e punti di riferimento, al fine di guardarli con occhio critico e con la consapevolezza che essi non siano necessariamente migliori, ossia l'abilità di “decentrarsi” per assumere la prospettiva dell'altro;  
*savoirs*: le conoscenze di un gruppo sociale, dei suoi prodotti e delle sue pratiche e le conoscenze dei processi generali di interazione individuale e sociale  
*savoir comprendre*: la capacità di interpretare documenti, prodotti e valori culturali proprio di una cultura “altra” mettendoli in relazione con quelli della cultura di appartenenza e identificando relazioni tra essi.  
*Savoir apprendre/savoir faire*: la capacità di acquisire nuove informazioni e saper relativamente a un altro gruppo sociale, alle sue pratiche ed ai suoi valori culturali [...]  
*savoir s'engager*: il saper valutare criticamente punti di vista pratiche e prodotti dell'altra cultura nonché della propria, non al fine di immedesimarsi nella cultura dell'altro né tantomeno accettarla incondizionatamente, bensì per aprirsi all'alterità con occhi critici e consapevoli.

I fini dell'educazione interculturale sono lo sviluppo della propria persona attraverso l'altro e delle proprie abilità relazionali (Caon, Spaliviero, 2015, p. 49):

lo sviluppo delle abilità sociali e dell'intelligenza relazionale; l'educazione alla transattività cognitiva (cioè alla capacità di «conoscere e rappresentare» segmenti del sapere conosciuti in modo diverso o di «conoscere» saperi diversi); lo sviluppo della capacità di decentramento; il recupero della dimensione affettiva, empatica della comunicazione; l'educazione all'ascolto attivo; lo sviluppo di un pensiero critico e divergente.

Conoscere meglio se stesso e gli altri permette di instaurare un livello più alto di comunicazione. Ciò è sostenuto anche da Fantini (2006, p. 12), il quale afferma che «la competenza multiculturale coinvolge un complesso di modalità richieste per agire in modo efficace e appropriato nel momento in cui si interagisce con l'altro che è linguisticamente e culturalmente diverso da sé». Bettoni (2006, p. 222) evidenzia come l' *intercultural speaker* sia colui che, oltre a parlare una lingua straniera, sia in grado di riconoscere, valutare e interpretare altri sistemi di valori e che è consapevole di come essi influenzino i propri comportamenti e quelli dell'interlocutore.

In conclusione, offrire un modello di osservazione può aiutare colui che interagisce con un'altra cultura a prendere in considerazione gli aspetti con cui viene a contatto e a comunicare efficacemente. La comunicazione, infatti, si basa su valori, codici verbali ed extraverbali che possono essere diversi. Essere consapevoli che siamo portatori di pregiudizi, stereotipi e preconcetti può favorire una relazione di apertura e ascolto verso l'altro. I fini dell'educazione interculturale sono la costruzione di sé attraverso l'intersoggettività e il miglioramento delle abilità relazionali nell'ottica che l'incontro con l'altro possa essere fonte di ricchezza.

## 2.2. Il video e l'educazione interculturale

Nel primo capitolo abbiamo analizzato come il video possa essere un mezzo valido per la didattica. Esso può dare la possibilità al docente di illustrare certi aspetti della cultura di riferimento, fornendo esempi concreti e verosimili, quanto allo studente di comprendere più a fondo ciò che viene trattato avendo sotto gli occhi un esempio di situazione comunicativa, potendola analizzare e preparandosi a ciò che lo aspetta oltre le mura scolastiche. Attraverso la visione lo studente è portato a mettersi in discussione e a mettere a confronto i propri software con quelli di un altro paese. Comprenderà che il termine *cultura* è una risposta diversa degli stessi bisogni in capo a

una comunità. Abbandonerà dunque le categorie morali per comprendere l'eziologia di un fenomeno. Ciò è sostenuto anche da Gussi (2004, p. 3):

il cinema si presenta come luogo privilegiato di incontro tra storie di paesi e popoli lontani, favorendo l'avvicinamento alla ricchezza e al fascino dell'*alterità*. Pertanto in una prospettiva interculturale, il cinema si offre come strumento utile per la comunicazione e la conoscenza reciproca. Il linguaggio cinematografico e audiovisivo appare, infatti, una preziosa occasione formativa: per sollecitare e sostenere negli alunni la capacità di intraprendere in forma autonoma, critica e creativa, complessi procedimenti di decentramento cognitivo ed affettivo, valoriale e culturale.

Durante la visione lo studente prende coscienza che egli *vede* in modo diverso da chi ha un background diverso o appartiene a un'altra cultura. Questa stessa lente personale analizza anche la realtà e cerca di dare dei significati a ciò che egli vede nel mondo. Il video permette all'alunno di rendersi conto come la visione sia soggetta a processi di comprensione continua. Questo dovrebbe venire anche nel momento in cui si interagisce con qualcuno proveniente da un'altra cultura. Bisognerebbe vagliare e rivalutare la comprensione dei messaggi (Triolo, 2007, p. 253):

Nella situazione audiovisiva si verificano circolarità e ricorsività nel processo di negoziazione dei significati tra soggetto e testo. Lo spettatore cinematografico è attivo in questo processo ed è influenzato da una parte dalla situazione contingente, dall'altra dal proprio retroterra culturale. Tante sono le culture, tanto sono i modi di vedere e di costruire i significati.

Essere consapevoli che la propria visione della realtà dipenda anche da noi stessi e dal nostro vissuto comporta due implicazioni. In primo luogo, porta alla consapevolezza che noi contribuamo al senso di ciò che vediamo. In secondo luogo, sottolinea l'importanza di quanto ogni studente sia diverso uno dall'altro, e anche dall'insegnante, e di come questa diversità debba venire valorizzata in classe. La centralità dell'alunno diventa un punto chiave dell'apprendimento (Medi, 2007, p. 16):

La riflessione su come ciascuno di noi interagisce con il cinema, mostrando come lo spettatore sia non solo fruitore del film, ma co-produttore del suo senso, attraverso un approccio non solo razionale, ma anche emozionale. Questo significa riconoscere che le possibilità di lettura di un film possono essere varie, che lo studente deve recuperare autonomia di giudizio e non solo ripetere quello proposto dall'insegnante, che il senso del film non è un tesoro da trovare in uno scrigno, ma è un processo in cui sono implicati sia lo spettatore che il contesto.

Oltre al contenuto del video stesso e del background dello spettatore, bisogna ricordare che anche il regista porta con sé un immaginario e un proprio background personale. Anche il contesto dove viene proiettato il film dà il proprio contributo all'elaborazione della visione (Marangi, 2004, p. 58)

Un'immagine non ha un solo significato ed è soggetta a più interpretazioni: conserva quindi un margine di incertezza. L'immagine è il punto di incontro tra almeno due sguardi: lo sguardo di chi la crea e quello di chi la recepisce. Tutto il cinema, come fatto di comunicazione essenzialmente visiva, poggia sulla dualità emittario-destinatario. Un'immagine può non significare per ognuno dei soggetti destinatari la stessa nozione. [...] Chi crea un'immagine lo fa rapportandosi alle proprie consuetudini e, nel caso di prodotti pensati per un determinato pubblico, a quelle dello spettatore. Chi guarda, cioè il soggetto della visione, riconosce ciò che vede a seconda delle proprie consuetudini culturali e sociali, a seconda cioè di quanto è in grado di ravvisare in quelle immagini. [...] Testo e contesto sono ugualmente importanti nei processi di costruzione del significato. Lo spettatore, in quanto appartenente a un contesto preciso, è chiamato in causa dal film stesso. Il film, in parole povere, lo ri-guarda. La scelta dei titoli da proporre in ambito didattico non può non tenere conto di queste considerazioni.

Guardando un film è possibile trovare un punto di incontro con la visione proposta quanto discostarsene o trovare che cozzano con i nostri valori o il nostro immaginario. Il video può essere usato in classe per analizzare se la realizzazione del film sia realistica o stereotipata. Infatti esso è (Triolo, 2007, p. 255):

Il film ci consente di pescare dal nostro immaginario le immagini che nel tempo si sono depositate e le mette a confronto con le nuove. Il cinema cioè attiva un circuito che ci vede spettatori attivi. Il potere delle immagini esercita un'azione trasformativa del nostro immaginario e quindi della realtà che vediamo. Nel caso dell'immaginario legato agli stranieri e alle culture altre, il cinema può renderci consapevoli dei nostri stereotipi: come mezzo di comunicazione di massa, specie nei film prodotti per il grande pubblico, il cinema mette in gioco gli stereotipi e li fa dialogare tra loro. Il cinema ci spinge alla negoziazione dei significati: noi siamo indotti a scendere a patti con quanto vediamo e negoziamo il significato in base alle nostre conoscenze. Un'immagine o un film possono essere più o meno significativi a seconda del nostro background. La nostra esperienza soggettiva viene arricchita. Nel caso del cinema che racconta di mondi lontani e culture altre, noi avremo l'opportunità di confrontarci con quanto viene rappresentato.

Non bisogna dimenticare che molti stereotipi passano attraverso i media, i quali hanno ascendenza sulla creazione dell'immaginario collettivo. Molto cinema cui sono sottoposti gli studenti è di matrice occidentale e dunque veicola una visione univoca di altre culture (Idris, 2014, p. 65-66):

A causa della forte influenza dei media occidentali gli studenti sono costantemente esposti a contenuti media che presentano informazioni parziali riguardo ad altre culture. Agli studenti che sono esposti alla modalità educativa occidentale o esposti solamente alla cultura occidentale manca l'opportunità di sviluppare una comprensione adeguata delle altre culture per valutare giudicare queste opinioni parziali in modo critico. Di conseguenza, a causa di questo divario tra la rappresentazione errata e la realtà, gli studenti finiscono coltivare convinzioni errate riguardo agli altri gruppi, che risulta in xenofobia, pregiudizio e mancanza di competenza nella relazione interculturale e comunicazione. Perciò, i docenti di lingua dovrebbero promuovere le discussioni sulle culture non-native con la cultura nativa in classe.

L'insegnante dovrà essere accorto nella scelta del materiale. Egli dovrà esplicitare certi aspetti o trattarne con cura altri per evitare che, attraverso il video, venga data una interpretazione distorta del messaggio. Dovrà strutturare la visione, come abbiamo dimostrato nel primo capitolo, in attività che ne preparano, approfondiscono e consolidano i contenuti. È utile far leva sulla fase preparatoria del video: attraverso un approccio maieutico sviscerare le preconoscenze di cui lo studente è in possesso. Il video può rendere consapevole lo studente dei proprio preconcetti, ma può anche aiutare a decostruirli. Il video stesso, invece, può essere utilizzato in maniera diversa, a seconda dell'aspetto che si vuole approfondire. Idris (*ibid.*, p. 69) propone tre tipi di analisi dei film:

**Analisi culturale.** Questo approccio si riferisce a un'intensiva analisi del contenuto culturale di un particolare film. Aiuta gli studenti ad avere più profonda comprensione dello stile di vita, comportamento, costumi e credenze di quella cultura;

**Analisi comparativa culturale.** In questo approccio, due o più film sono presi da diversi paesi e i compiti sono designati per generare discussioni comparative di varie culture. Questo approccio aiuterà gli studenti a capire la diversità culturale quanto sottolineare la similarità tra le due culture.

**Analisi critica culturale.** [...] Questo approccio assume uno sguardo critico ai contenuti culturali dei film. Invita anche gli apprendenti ad analizzare criticamente la rappresentazione di una cultura dall'altro e aiuta gli studenti a capire la questione di fare stereotipi e luoghi comuni. Poiché spesso ci sono inesattezze e opinioni parziali nella rappresentazione Occidentale di altri paesi basate sullo stesso tema, per indirizzare l'attenzione degli studenti alle informazioni incongruenti presentate in questi film.

Infine, il video può essere sfruttato per analizzare le componenti stesse del modello del modello di competenza comunicativa culturale. Mentre la descrizione di valori e la parte verbale possono essere sostenute dall'insegnante, più complesso è donare allo studente una fotografia dei codici extraverbali. Il video, grazie alla propria natura visiva, ne permette un'analisi e un'integrazione al codice verbale.

Per concludere, il video può essere considerato per le sue peculiarità uno strumento interculturale. Innanzitutto, egli crea un dialogo tra regista e spettatore e porta all'incontro di due punti di vista che possono essere condivisi o dissimili. Dal canto dello studente-spettatore, lo rende consapevole che egli, analogamente agli altri spettatori, è portatore di una lente sulla realtà. Mentre, dal canto dell'insegnante, gli permette di valorizzare la diversità e il retroterra di ciascuno. Venire a contatto con diverse realtà culturali attraverso il video significa anche decentrarsi, mettere da parte o cercare di marginare i propri stereotipi e preconcetti, e relativizzare il proprio punto di vista.

### 3. Youtube: una risorsa nell'ambito del materiale audiovisivo

Nel primo capitolo abbiamo esaminato quali benefici e svantaggi possa apportare il video al docente e al discente nello spazio di azione didattica. In particolare, ci siamo soffermati su come essa possa giovare al rapporto tra i due. Esso può fungere da aggancio tra l'apprendimento formale e informale in quanto è un sussidio che può unire il tempo libero dello studente al dovere scolastico. Unisce un modo di apprendere più “casuale” a uno dettato da obiettivi e scadenze. Valorizza, in aggiunta, conoscenze, competenze e stili di apprendimento acquisiti dallo studente al di fuori della scuola senza sottrarre a quest'ultima il ruolo egemone di guida nell'accesso alla conoscenza.

Nel secondo capitolo abbiamo trattato come il materiale audiovisivo possa essere asservito all'educazione interculturale. In questo capitolo, ci siamo interrogati su quale potrebbe essere un mezzo attuale che congiunga la realtà dello studente ai fini e agli obiettivi previsti dall'insegnante.

#### 3.1. Dal Web 0.2 alla didattica

YouTube nasce nel 2005 per mano di Chad Meredith Hurley, Steve Shih Chen e Jawed Karim, impiegati presso PayPal. All'epoca l'unico modo per trasmettere dei video era tramite via mail oppure tramite Google video. Questi sistemi erano tuttavia troppo lenti e limitanti riguardo il peso del file da inoltrare.

Il primo video che venne caricato in YouTube fu proprio dagli stessi creatori. Era un video della durata di 17 secondi che ritraeva i tre giovani allo zoo. Il sito ha da subito un successo inaudito in quanto permette di caricare video autoprodotti e di rendersi visibili in tutto il mondo. Nel 2006 viene acquistato da Google. Nello stesso anno varie marche di cellulari creano dei dispositivi in grado di caricare direttamente i video filmati sulla piattaforma. Accanto alla fama improvvisa, tuttavia, YouTube si trova a dovere fare i conti con le norme di copyright: gli utenti iniziano a caricare anche video protetti da diritti oltre che video autoprodotti. Per questo motivo viene introdotta una funzione che permette di cancellare i video che violano il copyright (Benigni, 2008).

Nel corso degli anni la notorietà di YouTube è accresciuta. Secondo i dati di ICC Digital Media del 2015 è, assieme a Twitter e Facebook, a livello mondiale uno dei mezzi virtuali più utilizzati dalla fascia di età tra i 18 e i 24 anni.

Youtube si propone come un mezzo intuitivamente fruibile. Attualmente si accede tramite il link <https://www.youtube.com/?hl=it&gl=IT> oppure digitando “YouTube” nel motore di ricerca

Google. La schermata di accesso presenta al centro i video suggeriti, a sinistra una lista di opzioni e sopra una barra di ricerca. La barra di ricerca permette di trovare video tramite il titolo o le parole chiave. La lista delle opzioni comprende:

- la Home che è ciò che visualizziamo appena accediamo.
- le tendenze, cioè i video più popolari tra gli utenti.
- le iscrizioni ai canali che seguiamo.
- la cronologia degli ultimi video visti.
- guarda più tardi, ossia i video che sono stati messi in coda.
- video apprezzati cui si è messo “mi piace”.
- sfoglia canali propone dei canali di altri utenti. Ogni utente infatti può creare il proprio canale dove carica dei video. Possono venire caricati in formato avi, mov o formati mpg per un massimo di 15 minuti.
- film su YouTube propone dei film a pagamento.
- impostazioni permette di modificare la mail di iscrizione o di accesso.
- la guida dà delle istruzioni sull'utilizzo.
- invia feedback permette di dare un parere al funzionamento di YouTube.

A destra si trovano tre icone. La prima è una freccetta su cui cliccando è possibile caricare i propri video. Accanto si vede un quadrato che propone una lista di App. Esse possono essere installate sul telefono cellulare per ascoltare musica, guardare film, ecc. L'ultima icona è una campanella su cui compare un numero quando viene ricevuta una notifica.

Nel momento in cui si sceglie di visualizzare un video la schermata che appare è formata al centro dal video, a destra da una serie di video affiliati, simili nei contenuti o per genere musicale a quello che si sta guardando. Il video si avvia tramite il pulsante play e si può fermare a proprio piacimento. Ogni video è dotato di minutaggio. È possibile gestire la grandezza dello schermo, i sottotitoli e il volume audio del video. Sotto al video, sotto concessione dell'autore, è possibile lasciare dei commenti. Si può anche lasciare un indice di gradimento, espresso da un pollice all'insù, “mi piace”, o all'ingiù, “non mi piace”. Il video può venire condiviso anche su altri social network tramite un link URL. Il video può essere anche segnalato nel caso in cui non rispetti le norme previste da YouTube: per esempio, il copyright, contenuti incitanti all'odio o volgari, violenti o che rubino l'identità.

La posizione di YouTube nella rete può essere compresa trattando la differenza tra il Web 0.1 e il Web 0.2. Il Web di prima generazione era stato ideato per una trasmissione unilaterale dei contenuti, spesso da parte di aziende o di grandi istituzioni. Con il tempo, però, gli utenti hanno acquisito un ruolo maggiore rifiutando questa visione gerarchica. Essi hanno iniziato a creare una rete cui ciascuno poteva contribuire personalmente, specialmente attraverso il *file sharing*. La seconda generazione si caratterizza, appunto, per la presenza di *social media*, piattaforme attraverso cui gli utenti possono incontrarsi, interagire, condividere interessi comuni e la spartizione di contenuti tramite *social tagging* (O'Reilly, 2005, p. 1). Si può notare come YouTube sia un mezzo emblematico del Web 0.2. Esso è una piattaforma di condivisione video, una piattaforma di ricerca e anche una community (Tresca, Bottai, 2016, p. 19-20):

YouTube nasce con una precisa vocazione verso la condivisione (*sharing*) di contenuti video [ma anche] consente la gestione dei rapporti sociali, facilitando la comunicazione e la condivisione di informazioni digitali. [...] offre numerose funzionalità sociali: dalla già citata condivisione video, all'aggiunta di canali preferiti passando per i commenti e i messaggi privati tra utenti.

Come si è esposto nel primo capitolo, l'apprendimento può essere formale o informale, a seconda che avvenga in istituzioni o che si prepongono scadenze e obiettivi. A questa dicotomia si aggiunge il conseguimento di un risultato che può essere atteso o inatteso. La combinazione dei due tipi di apprendimento e del risultato dà vita a tre possibilità: l'apprendimento formale-intenzionale, formale-inatteso e inatteso-informale. A partire da questa suddivisione, nell'ambito della tecnologia applicata alla conoscenza, Bonaiuti (2006, p. 27) associa al formale-intenzionale i corsi e-learning, al formale inatteso l'esplorazione di risorse e all'inatteso-formale i blog, i podcast, i social network. Egli insiste su come il ruolo del Web possa essere quello di integrare la conoscenza informale a quella formale (*ibid.*, p. 53):

il limite dell'insegnamento formale e quindi, per estensione, dell'e-learning di "prima generazione", deve esser ricondotto all'incapacità di riconoscere e accettare che buona parte delle conoscenze che le persone acquisiscono nel corso della vita passa attraverso l'imitazione, la pratica, l'intuizione, la scoperta casuale o, comunque, attraverso continui passaggi tra teoria e pratica, tra concetti e applicazioni.

Proporre, dunque, YouTube in classe - uno strumento piacevole e prossimo al discente, che egli sa maneggiare e da cui ha tratto parte delle sue conoscenze – significa valorizzare lui stesso. Per creare questo ponte tra l'apprendimento formale e informale il docente deve essere consapevole, però, di alcuni aspetti. YouTube, come altri tipi di sussidi, presenta punti di forza e di debolezza.

Da un lato, esso mette a disposizione del docente una mole inaspettata di materiali cui egli può accedere liberamente. Egli può trovare frammenti di vari generi cinematografici o televisivi. Essi sono generalmente attuali in quanto la piattaforma si aggiorna continuamente. Il docente può reperire i video e proporli sotto forma di canale, magari gestito dalla classe, oppure creare una playlist personale e visibile agli studenti. YouTube è fruibile solo tramite streaming e ciò implica che il docente in classe debba essere munito di Internet e di un supporto adatto alla visione.

Dall'altro, può apparire come un *mare magnum* in cui, se non si ha dimestichezza nella ricerca, si rischia di perdersi. Inoltre, i video di YouTube sono soggetti alla rimozione se non rispettano le Condizioni d'uso. Ciò significa che un video che abbiamo salvato, il giorno successivo potrebbe non esistere più. Quando l'utente carica un video deve affermare di possederne i diritti, incluso il consenso di chi vi compare. Il video rimane online finché il possessore del video non segnala a YouTube la violazione (Goldstein, Driver, 2015, p. 17). La volatilità viene combattuta con dei programmi appositi in grado di scaricare video di YouTube, tuttavia essi sono illegali. Ciononostante, vi sono casi in cui del materiale apparentemente illegale può dimorare online. YouTube ha scelto di adottare il principio del *fair use*. Secondo la sezione Copyright presente sul sito: «il fair use è una dottrina legale che sancisce l'utilizzo del materiale protetto da copyright in determinate circostanze, senza necessità di autorizzazioni da parte del proprietario del copyright». Esso riguarda una piccola parte tratta dall'opera e si basa su una fine (effettivo e non potenziale) non commerciale, non lucrativo e didattico del video. Questo significa che il docente stesso, specificando nel video che si tratta di fair use, può caricare materiale utile per sé quanto per il mondo della didattica.

In sintesi, YouTube si situa coerentemente nell'universo del Web 0.2 essendo una community, una piattaforma di ricerca e di condivisione video. Questo è lo spazio in cui il discente naviga nel suo tempo libero e da cui trae e ha tratto conoscenze e competenze. L'introduzione di questo mezzo in classe, insieme a una presa di consapevolezza sulle sue qualità, può avere un impatto positivo nell'apprendimento e unire il contesto extrascolastico a quello scolastico.

## 4. Proposte operative

In questo capitolo proponiamo delle didattizzazioni basate su tre video presenti in YouTube. Ogni video è corredato di un link per accedere alla risorsa. Le attività sono basate sul sillabo stilato dalla Società Dante Alighieri (2014) che si è occupata di redigere i contenuti per l'apprendimento della lingua italiana rispetto a ogni livello proposto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002). Ciononostante, è necessario tenere conto del contesto di classe in cui vengono proposte.

In questa parte, si è deciso di dare spazio allo studio del lessico e della comunicazione interculturale. Essi sono stati trattati partendo dal video stesso e, talvolta, sono stati ampliati. Per quanto riguarda l'aspetto interculturale si è preso come riferimento il modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon, 2015). La morfologia e la sintassi non sono state affrontate in quanto non sono emersi spunti interessanti.

Seguendo il principio della Gestalt (Balboni, 2013, p.14), secondo il quale la percezione seguirebbe il percorso di globalità → analisi → sintesi, e rispettando i principi di funzionamento del nostro cervello, bimodalità e direzionalità (Danesi, 1998), si è scelto di suddividere le attività nel modo seguente:

- Fase della motivazione: si cerca di incuriosire e attivare lo studente rispetto al tema che verrà presentato.
- Fase della globalità (pre-visione): si porta a preparare lo studente alla visione del video, a fargli formulare delle ipotesi su ciò che vedrà.
- Fase di analisi (visione): viene visto il video e vengono studiati alcuni suoi aspetti.
- Fase di sintesi (post-visione): vengono ripresi gli aspetti centrali e consolidati.

## 1. *Mangia, prega, ama*

Questo video può essere adatto a un livello A2 avanzato. Il video è di breve durata e contestualizzato; si capiscono le intenzioni degli attori e si possono cogliere i punti fondamentali del discorso. L'eloquio, tuttavia, potrebbe risultare veloce per questo livello. A questo proposito, tra le prime attività, si è deciso di fornire una trascrizione del dialogo da completare. I compiti restanti sono strutturati a mo' di guida per lo studente e non richiedono una sviluppata capacità di produzione scritta od orale.

L'obiettivo è offrire i primi elementi culturali: comprendere come si ordina in Italia, quali regole sociopragmatiche entrino in gioco nell'evento comunicativo “prendere un caffè in Italia” e come l'oggetto caffè sia considerato socialmente.

[https://www.youtube.com/watch?v=wy7o5gqM\\_4U](https://www.youtube.com/watch?v=wy7o5gqM_4U)

### **Motivazione**

1. “Mangia, prega, ama” è la storia di un lungo viaggio. Lisa, una ragazza americana, decide di lasciare la sua casa e i suoi amici per visitare l'Italia, l'India e l'Indonesia.

- a. Tu pensi mai di lasciare tutto e partire?
- b. Ti piace viaggiare? Quali paesi sei curioso di visitare? Segnali nella mappa.



## Globalità



2. Prima di vedere il video, guarda le foto e fai delle ipotesi.

a. Dove si svolge la scena?

- in una pasticceria
- in un bar
- in un ristorante

b. Che parte della giornata è?

- mattina
- pomeriggio
- sera

c. Qual è il rapporto tra le due ragazze?

- due amiche
- due sconosciute
- due sorelle

d. Chi sono?

- Due romane
- Due turiste
- Due immigrate

3. Guarda il video. Quali risposte hai sbagliato? Confrontati con il tuo compagno.

## Analisi

4. Riordina i paragrafi.

- \_\_\_ Una ragazza bionda nota Lisa.
- \_\_\_ Lisa cerca di ordinare un caffè.
- \_\_\_ La ragazza bionda ordina il caffè e le pastine.
- \_\_\_ Le due ragazze si presentano: si chiamano Lisa e Sofy.

5. Ascolta e completa il dialogo con le parole mancanti.

- L: - Posso avere un caffè italiano con poco \_\_\_\_\_? Con un bicchiere, caldo, senza zucchero?  
S: - \_\_\_\_\_ è uno zoo.  
L: - E mi hanno appena messo in gabbia.  
S: - Da quanto \_\_\_\_\_ sei qui?  
L: - Due settimane e tu?  
S: - Sei settimane. Vedrai che impari!  
Allora, due begli espressi al volo, Enzo! Macchiati, al vetro, bollenti, chiaroamari, senza schiuma e con una spruzzata di \_\_\_\_\_! Ti piacciono i diplomatici?  
L: - Proviamo!  
S: - E due diplomatici super!  
L: - Ti \_\_\_\_\_ proprio da vera romana.  
S: - Ho un cicerone personale. Ti do il \_\_\_\_\_ se vuoi. Conosce Roma a memoria.  
L: - Ah, grazie. Tu di dove sei? Tedesca, olandese?  
S: - Svedese. Gente ancora più \_\_\_\_\_. Non so se mi spiego.  
L: - Io sono Lisa, a proposito.  
S: - Sofy.  
Grazie. Diplomatici!  
L: - ...Mmm...Al \_\_\_\_\_!

6. Ora leggi il dialogo e rispondi alle domande.

- a. Da quanto tempo Lisa è in Italia?
- b. Che cosa ordina Sofy?
- c. Che cosa significa “spruzzata” di cacao?
- d. Lisa conosce i diplomatici?
- e. Sofy ha amici a Roma?
- f. Da dove viene Sofy?
- g. A Lisa piacciono i diplomatici? Quale espressione usa per dirlo?

7. Intercultura: prendere un caffè in Italia. Rivedi il video dall'inizio a 00:00:09.

a. Sofy definisce il bar uno “zoo”, ci sono molte persone. Come ti sembra il tono di voce degli italiani nel bar?

basso  medio  alto

b. Pensa al bar di in una grande città del tuo paese. Il tono di voce com'è?

basso  medio  alto

c. Come ordinano le persone in Italia in un posto affollato?

in modo organizzato  in modo disorganizzato

d. Come si ordina nel tuo paese in un posto affollato?

in modo organizzato  in modo disorganizzato

e. In Italia è comune fare colazione al bancone con un dolce e un caffè. Nel tuo paese si fa colazione al bancone o ci si siede a un tavolo?

f. Gli italiani bevono il caffè in diversi momenti della giornata: a colazione, in pausa dal lavoro, di pomeriggio se hanno ospiti a casa... *Prendere un caffè* è una scusa per chiacchierare con qualcuno. A Napoli esiste l'abitudine del *caffè sospeso*. Una persona paga due caffè: uno per sé e l'altro è un regalo per chi entra dopo di lui e vuole un caffè.

Nel tuo paese il caffè ha questo significato?

9. In Italia esistono molti modi per preparare il caffè. Qui ce ne sono alcuni. Collega il tipo di caffè alle proprie caratteristiche. Aiutati guardando le immagini.

	Tipo di caffè	Caratteristiche
	caffè	annacquato
	caffè macchiato	con un goccio di alcol (grappa o sambuca)
	caffè corretto	con un po' di latte
	caffè lungo	concentrato, denso
	caffè ristretto	con latte caldo, caffè, schiuma
	cappuccino	senza caffeina
	caffè decaffeinato	normale

## Sintesi

9. Queste sono alcune parole che abbiamo incontrato. Scrivi le lettere mancanti.

- a. T \_ R \_ \_ T E                      S \_ \_ N \_ \_ \_ I \_ \_ E                      A \_ I \_ \_ E  
b. B \_ C C \_ \_ \_ \_ E                      V \_ T \_ O                      G \_ \_ \_ I A  
c. S \_ H \_ U M \_                      A \_ A \_ O                      B \_ L L \_ N T \_

10. Vero o falso?

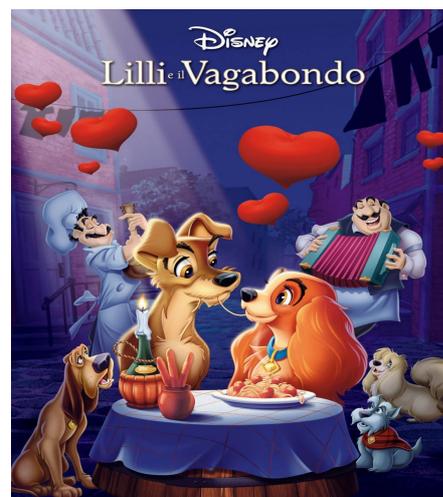
- a. Lisa e Sofy sono amiche.
- b. Lisa è americana.
- c. Sofy ordina il caffè per sé.
- d. Nel bar ci sono molte persone.
- e. Lisa non riesce a ordinare.
- f. Gli italiani parlano generalmente con un volume di voce alto.
- g. Gli italiani in posti affollati ordinano in fila.
- h. In Italia si beve il caffè in diversi momenti della giornata.
- i. In Italia ci sono molti tipi di caffè.

## 2. Lilli e il vagabondo

Questo video può prestarsi a un livello B1. Il lessico presentato riguarda la quotidianità e il registro usato è informale. Il video non è denso di dialoghi ed è intervallato da pause. Una difficoltà potrebbe, tuttavia, essere rappresentata dalla pronuncia leggermente dialettale dei personaggi napoletani. Sono presentate delle parti di produzione orale, consone al livello, in cui lo studente motiva le proprie opinioni personali.

L'obiettivo di questa scheda didattica, a livello lessicale, è introdurre il lessico della ristorazione. A livello interculturale, si cerca di sviluppare la capacità di osservazione dello studente. Vengono presentati stereotipi ricorrenti riguardo gli italiani e alcuni codici extraverbali che comunemente un italiano mette in atto nella comunicazione.

<https://www.youtube.com/watch?v=tGZoTBkzcho>



### Motivazione

1. Guarda l'immagine sottostante. La locandina è di un...

- film d'amore
- cartone animato
- documentario
- musical

2. Lo conosci? In che occasione l'hai visto? È nuovo o vecchio?
3. Chi sono i protagonisti? Dove è ambientato? Qual è la storia?

## Globalità

4. Dopo aver discusso con la classe, prova a completare la trama con le parole mancanti.

Il titolo di questo cartone animato è “\_\_\_\_\_”. È uscito nel 1955 negli \_\_\_\_\_. Il \_\_\_\_\_ è Walt Disney.  
 I due protagonisti sono due \_\_\_\_\_ inglesi. Lilli è il cocker di una \_\_\_\_\_ famiglia. Un giorno i suoi padroni decidono di avere un \_\_\_\_\_. Quando diventano genitori, Lilli non riceve più le attenzioni di prima. Per un periodo vive a casa di una \_\_\_\_\_ che odia i cani e ha due \_\_\_\_\_. Lilli decide di scappare. La vita di \_\_\_\_\_ è difficile, ma presto conosce Biagio, un cane \_\_\_\_\_. Tra i due nasce un sentimento \_\_\_\_\_.

speciale strada zia figlio Lilli e il vagabondo gatti randagio ricca cani Stati Uniti creatore

5. Prima di guardare il video, prova a ricostruire gli eventi con il tuo compagno. Dove sono Lilli e Biagio? Che cosa fanno nelle immagini?



6. Ora che hai guardato il video, verifica le tue ipotesi. Qual è l'ordine corretto?

- Tony porta gli spaghetti a Lilli e Biagio.
- Joe cucina gli spaghetti con le polpette.
- Biagio fa le feste a Tony.
- 1 Lilli e Biagio arrivano al ristorante italiano.
- Tony porta il menù a Lilli e Biagio.
- Lilli e Biagio mangiano gli spaghetti con le polpette.
- Joe e Tony suonano una canzone per Lilli e Biagio
- Biagio e Lilli si baciano.

### Analisi

7. La sequenza può essere divisa in tre momenti: la conoscenza tra Lilli, Joe e Tony, la cena e la canzone (Il video può essere riproposto in pausa in ognuna delle sezioni se necessario).

a. La conoscenza tra Lilli, Joe e Tony.  
Segna se le affermazioni sono vere (V) o false (F).

1. Lilli e Biagio entrano dall'ingresso del ristorante
2. Tony e Joe sono due cuochi
3. Tony è più robusto, Joe è magro
4. Tony, Joe e Biagio non si vedono da molto tempo
5. Tony e Joe sono felici di vedere Biagio
6. Tony chiede a Joe di portare della carne

b. La cena. Questi oggetti compaiono nel video. Come si chiamano?





Cotture	
Arrostimento della carne	euro 8,00
Panacotta e baccone di bafé	euro 7,00
Biscotti	euro 2,00
Biscotti ricotti e ricotta di bafé	euro 7,00
Panacotta e ambrosia	euro 7,00
Croccante di pecora arrostita con panacotta	euro 8,00
Insalata di mare essicci di patate e cavolfiori	euro 8,00

Pasta	
Fettuccine alla gricia	euro 9,00
Fettuccine alla gricia	euro 8,00
Spaghetti parmigiano e suglio di parmigiano	euro 8,00
Fettuccine ai funghi porcini	euro 10,00
Croccante di parmigiano e ravioli con funghi porcini	euro 10,00
Pappardelle al cinghiale	euro 9,00
Croccante di patate e uova	euro 9,00
Tagliatelle ai funghi di mare	euro 9,00
Spaghetti alla vongole	euro 9,00
Pilafino alla cantabrica	euro 10,00
Risotto di ricotta e grembioli con burro e salvia	euro 9,00
Sagne con spaghetti e panacotta	euro 9,00
Spaghetti di ricotta e peperoncino	euro 10,00
Risotto al funghetto	euro 8,00
Croccante di funghi	euro 9,00
Croccante di carne	euro 7,00
Croccante alla verdura	euro 8,00
Spaghetti alla carbonara	euro 8,00
Zuppa di maultiphan e ceci	euro 8,00
Pasta e fagioli	euro 8,00



c. La canzone.

Di che cosa parla? Prova a capirlo cerchiando le parole appartenenti allo stesso campo semantico.

È dolce sognare  
e lasciarsi cullare\*  
nell'incanto\* della notte

Le stelle d'or\*  
con il loro splendor\*  
sono gli occhi della notte  
Sei vicino al tuo amore  
e a te si stringerà\*  
la notte con la sua magia  
quanti cuori unir saprà.

\*Lessico:

*cullare* = dondolare, fare oscillare

*incanto* = bellezza

*d'or*, *splendor* e *unir* sono forme poetiche di d'oro, splendore e unire

*splendor* = luminosità

*stringerà* (tempo futuro di stringere) = abbracciare

5. Intercultura. Tony e Joe sono due napoletani. Gestiscono un ristorante italiano in Inghilterra. Osserva come sono rappresentati.



a. Segna la risposta esatta.

1. Entrambi i personaggi hanno la pelle...

chiara  scura

2. Entrambi hanno i capelli...

mori  rossi

3. Entrambi hanno...

i baffi  la barba

4. Entrambi hanno un naso...

piccolo  grande

5. Le sopracciglia sono...

sottili  larghe

b. Pensando a personaggi famosi o ad amici italiani, ti sembra che queste caratteristiche fisiche siano comuni?

c. Ritorniamo al momento della cena. Prova a osservare questa immagine e crocetta le impressioni che ti comunica.



- cura
- trascuratezza
- semplicità
- allegria
- intimità
- tradizionalismo
- genuinità

d. Quali strumenti suonano Joe e Tony?

- chitarra
- mandolino
- fisarmonica
- tromba
- armonica

e. Suonare una canzone d'amore a Lilli e Biagio fa pensa che i due napoletani siano...

- sognatori
- romantici
- innamorati
- latin lover
- musicisti professionisti

e. Altri cartoni hanno rappresentato gli italiani in questo modo. Cerchia le somiglianze con l'immagine sopra. Trovi nuovi elementi?



f. Prova a riguarda il video senza sonoro (0:23- 2:02). Osserva come i due italiani usano il proprio corpo per comunicare. Quali parti del corpo Joe e Tony utilizzano parlando?



g. Ora leggi le domande e guarda le singole scene. Poi scegli le risposte che ritieni corrette.

### *Le braccia*

1. (0:29-0:33) Tony dice: - Uè, ciao Biagio! Dove sei stato tutto 'sto tempo? - le braccia allargate trasmettono...

- a. estroversione
- b. introversione
- c. accoglienza
- d. generosità
- e. affettuosità

2. (1:28-1:36) Tony urla: - Ossi?! Ma che, sei impazzito, Joe? Io stasera ti rompo il muso! Stasera per Biagio quanto di meglio abbiamo!" - le braccia vengono agitate in modo...

- a. calmo
- b. energico
- c. nervoso
- d. veloce
- e. violento

### *Le mani*

1. (0:21-0:28) Biagio arriva, ma Tony non lo vede - Qualcuno vuole fare lo spiritoso?-. La mano in quella posizione significa...

- a. Chi è?
- b. Che cosa vuoi?
- c. Nulla
- d. Guarda in alto

2. (1:09-1:11) Lo stesso gesto appare anche in un'altra scena. Tony dice - Segui il consiglio di Tony, \*sistemati con questa \*piccirilla -. Ha lo stesso significato di prima?

\**sistemarsi* significa sposarsi.

\**piccirilla* significa "piccola, bambina" in dialetto napoletano.

### *Sorriso*

1. (0:34-0:37) Il carattere aperto e simpatico di Tony e Joe passa attraverso il sorriso che è...

- a. costante
- b. raro
- c. timido
- d. ampio

### *Occhi*

1. (1:54-1:58) I due personaggi sono molto espressivi. Parlando muovono le braccia, le mani, sorridono. Anche gli occhi trasmettono le emozioni dei protagonisti...

- a. alzando/abbassando le sopracciglia
- b. chiudendo gli occhi
- c. muovendosi in varie direzioni
- d. evitando lo sguardo

h. Pensa a qualche film che hai visto o a qualche incontro con italiani. Ti sembra che usino tanto il corpo nella comunicazione? Nel tuo paese, invece, si usano tanto o poco il sorriso, le braccia, le mani e gli occhi per comunicare?

### **Sintesi**

i. Ricostruiamo la storia. Completa la tabella.

Chi?	
Dove?	
Perché?	
Quando?	

l. Cerchia quali elementi e personaggi compaiono nel video.

Cavalli      botte      cuoco      bar      forchetta      grissini      soldi  
menù      zuppa      sale      ristorante      tovaglia      tavola      tovagliolo  
piatto      conto      spaghetti      sedie      candela      cameriere

m. Lo stereotipo è un'idea, un concetto, che noi abbiamo su qualche cultura, ma che spesso non corrisponde alla realtà.

Completa le frasi con le parole mancanti e dibatti su quali di queste siano degli stereotipi.

- a. L'italiano tipico ha i \_\_\_\_\_ mori, la pella \_\_\_\_\_, il naso \_\_\_\_\_ e i \_\_\_\_\_.
- b. L'Italia è un paese "vecchio" nelle tradizioni, semplice e genuino. Si vede dalla \_\_\_\_\_ nella bottiglia vuota di vino, dalla \_\_\_\_\_ a quadri e dalla \_\_\_\_\_ usata come tavolo.
- c. Tutti gli italiani sono solari, simpatici e aperti. Hanno sempre il \_\_\_\_\_ sulle labbra.
- d. Tutti gli italiani suonano il \_\_\_\_\_ e la \_\_\_\_\_.
- e. Gli italiani amano cantare le canzoni d'amore. Sono un popolo molto \_\_\_\_\_.
- f. Gli italiani si arrabbiano velocemente e sono \_\_\_\_\_ nei movimenti.
- g. Gli italiani gesticolano molto: parlano con le \_\_\_\_\_.

### 3. Fantozzi

*Questo video è pensato per un livello B2. Gli enunciati tendono a essere lunghi, il lessico specifico e sono usati con frequenza i modi condizionale e congiuntivo. L'eloquio è abbastanza lento e scandito. In questa scheda didattica sul piano lessicale si cerca di approfondire il lessico religioso. Per quanto riguarda l'intercultura si sono analizzati il concetto di gerarchia nel contesto lavorativo italiano e le abilità relazionali nella comunicazione. Nella parte di produzione orale si riflette su questi temi.*

<https://youtu.be/dL9E1c90W0s>

#### **Motivazione**

1. Hai mai svolto qualche lavoro? Dove e per quanto tempo?
2. Hai mai avuto dissidi o problemi con i tuoi superiori?
3. Ti sei rivolto direttamente a loro per risolverli?

#### **Globalità**

3. Formula delle ipotesi sul tema trattato nel video.



4. Il video che ci apprestiamo a vedere fa parte di una saga che ha per protagonista l'impiegato Fantozzi. In questo film, uscito nel 1975, si racconta della quotidianità del ragioniere, la sua vita familiare e lavorativa. Il video che proponiamo narra del suo cambiamento ideologico. Dopo una delusione d'amore, viene spostato in un altro ufficio e si trova a far la conoscenza di Folagra, un giovane comunista. Quest'ultimo rende consapevole Fantozzi della condizione lavorativa, caratterizzata dallo sfruttamento e dall'oppressione. Ciò lo porta, come gesto di protesta, a lanciare un sasso addosso alla ditta in cui lavora. Il gesto non passa inosservato e Fantozzi viene convocato dal direttore...



b. Segna quale lessico ti aspetti di sentir nominare nel video.

- contratto di lavoro     ufficio     retribuzione     diritti     rivendicazioni     datori di lavoro  
 sindacati     differenza     ingiustizie     scioperi     ferie     licenziamento

a. Ecco i protagonisti. Osserva il loro aspetto e vestiario. Fai con il tuo compagno delle supposizioni su quali siano...

<p>NOME</p> <p>RUOLO</p> <p>CARATTERE</p> <p>VALORI</p>		
---	---	--

c. Guarda il video integralmente. Le tue ipotesi erano esatte?

## Analisi

5. Intercultura. Il video mostra come viene gestito un incontro tra il vertice più basso della gerarchia aziendale, rappresentato dall'impiegato Fantozzi, e quello più alto, il Megadirettore Galattico.

a. Ti sembra che i due si siano già incontrati precedentemente? Fantozzi era già stato nell'ufficio del direttore?

Come sono gli atteggiamenti dei personaggi l'uno verso l'altro? Colloquiali o reverenziali?

Fantozzi porta con sé dei preconcetti? Sono reali?

b. (00:00:00- 00:00:28) Osserviamo gli spazi. Fantozzi viene portato nell'anticamera dell'ufficio del direttore da due uomini.

A quale piano è collocato? Secondo te, perché?

Ci sono altri uffici, oltre a quello del direttore? Come spieghi che ci sia una segretaria al piano?

c. Fantozzi apre la porta ed entra nell'ufficio. Dalle sue parole capiamo che si trova davanti una serie di elementi inattesi: “Ma questa è la Sua stanza? E le cento piante di ficus, le poltrone di pelle umana, l'acquario nel quale nuotano dei dipendenti sorteggiati?”. L'ufficio del direttore, in effetti, è interamente bianco e presenta degli oggetti insoliti. Li conosci?



c. A quale sfera appartengono? Secondo te, a che tipo di figura è associato il direttore e perché? Motiva la tua scelta servendoti di alcune frasi pronunciate da lui:

“ *Certo. Un sorso d'acqua e un tozzo di pane?* ”

“ *Ecco, bisognerebbe che per ogni problema nuovo **tutti gli uomini di buona volontà** [...] cominciassero a incontrarsi [...] in una serie di civili e democratiche riunioni* ”

“ *Posso aspettare, io...* ”

d. In Italia, la gerarchia spesso fa sì che chi sta ai gradi più bassi non conosca chi si trova a quelli più alti. Succede anche nel tuo paese?  
Inoltre, chi sta più in basso raramente incontra l'apice della gerarchia. Si trova a dover interagire con del personale intermedio. Nel tuo paese c'è un contatto diretto?

e. Analizziamo ora alcune parti di dialogo. Sottolinea gli appellativi con cui Fantozzi si rivolge al direttore.

Come posso venire suddivisi?

Quali sono caduti in disuso?

Come ci si rivolge in Italia, secondo te, a un superiore? E nel tuo paese?

“ Mi scusi, **conte**, io mangiare con Lei?”

“ Non mi vorrà mica dire, **signor duca**, che siamo qui io e Lei...”

“ Come, **Altezza**?”

“Mi scusi, **Sire**, non mi vorrà mica dire [...] che Lei è comunista?”

“Lei cosa consiglierebbe di fare, **Maestà**?”

“Ma, mi scusi, **Santità**, in questo modo ci vorranno almeno mille anni”

f. Fantozzi inizialmente è intimorito dal direttore, anche durante la conversazione mantiene una posizione di ossequio. Il direttore invece si indirizza a lui dandogli del Lei o dicendo “caro Fantozzi”. Il loro rapporto muta dall'inizio alla fine dell'incontro. Individuando quali elementi denotano il loro avvicinamento e il loro allontanamento.

(00:01:10-0:01:35)



D: - Prego, si accomodi. *(prende sotto braccio Fantozzi)*

F: - Sì, ma dove andiamo?

D: - Si sieda qui. *(lo conduce all'altare e resta vicino a Fantozzi)*

F: - Qui? Al suo posto?

D: - Certo. Un sorso d'acqua, un tozzo di pane?

F: - Ma scusi, conte. Io mangiare con Lei?



(00:2:57-00:03:17)

D: - Ecco, bisognerebbe *(prende il braccio di Fantozzi e lo fa alzare)* che per ogni problema nuovo tutti gli uomini di buona volontà, come me e Lei, caro Fantozzi, cominciassero *(Fantozzi si allontana)*... La prego si accomodi *(indica l'inginocchiatoio)*...

F: - Qui posso?(si inginocchia)

g. Nel tuo paese la gerarchia lavorativa è marcata quanto in Italia? Chi sta in fondo alla gerarchia può interagire direttamente con i superiori o deve rivolgersi a qualcuno?

h. Riportiamo due frammenti significativi del dialogo tra Fantozzi e il direttore. Sottolinea con diversi colori le espressioni che indicano:

- pregiudizi e preconcetti
- negoziazione dei significati
- necessità di ordinare in categorie
- capacità di relativizzare
- consapevolezza dei preconcetti esistenti sulla propria classe di appartenenza

1.

F: - Ma questa è la Sua stanza? E le cento piante di ficus, le poltrone di pelle umana? L'acquario nel quale nuotano dei dipendenti sorteggiati?

D: - Voci, caro Fantozzi. Messe in giro dalla propaganda sovversiva.

2.

D: - Ma certo, che differenza c'è tra me e Lei?

F: - Ma abbia pazienza! Come che differenza c'è? Non mi vorrà mica dire, signor duca, che siamo qui io e Lei... Voi siete i padroni, gli sfruttatori, noi invece siamo gli schiavi, i morti di fame.

D: - Oh, ma caro Fantozzi, è solo questione di intendersi, di terminologia. Lei dice padroni e io datori di lavoro. Lei dice sfruttatori e io dico benestanti. Lei dice morti di fame e io classe meno abbiente. Ma per il resto, la penso esattamente come Lei.

F: - Come, altezza?

D: - Io, come Lei, sono un uomo illuminato e sono convinto che al mondo ci sono molte ingiustizie da sanare. La penso esattamente come Lei e il nostro caro dipendente Folagra.

F: - Ma, mi scusi, Sire, non mi vorrà dire che Lei è, scusi il termine, comunista?

D: - Beh, proprio comunista, no. Io sono un medio-progressista.

h. Ordina dal grado più neutro (0) al grado più connotato (3) i seguenti termini:

schiavo  morto di fame  classe meno abbiente

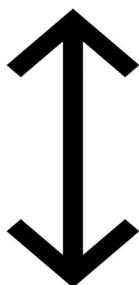
classe benestante  datore di lavoro  padrone

Il direttore riesce a mettere in discussione il punto di vista di Fantozzi e a proporre delle soluzioni per risolvere i conflitti tra datori di lavoro e la classe lavoratrice. Quali strategie comunicative si sono rivelate vincenti nel dialogo?

Qual è invece il tuo atteggiamento quando ti trovi a parlare con qualcuno che ha un punto di vista diverso dal tuo?

## Sintesi

6. Gli italiani tendono a vedere la realtà attraverso una gerarchia, divisa generalmente tra ciò che è sta in alto ed è positivo a ciò che sta in basso ed è negativo. In relazione al video, prova a collocare i seguenti termini:



successo, astrattezza, povertà, carriera, guadagno, felicità, benessere, preoccupazioni, sfera religiosa, abbondanza, servitù, potere, conoscenza, ignoranza, concretezza, materialità.

7. Completa con le parole chiave la colonna della tabella riguardante l'Italia:

forma di cortesia    ultimo piano    ampia    verticale    generalmente formale

Ora cerca la scena di un film che rispecchi il rapporto tra dipendenti e superiori nel tuo paese. Esponilo alla classe mettendolo a confronto con i parametri italiani:

	ITALIA	_____
Relazione		
Collocazione dell'ufficio del dirigente		
Appellativi		
Vestiario		
Distanza interpersonale		

8. Cerca insieme alla classe di fornire degli esempi di questi concetti: pregiudizio, relativizzare, negoziare i significati, consapevolezza.

## CONCLUSIONE

Questo lavoro indaga come il video possa sviluppare un approccio interculturale all'interno dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Esso si suddivide in due parti: una teorica e una pratica. Nella prima parte si analizza come il video possa beneficiare all'apprendimento sia a livello didattico che neuroscientifico, come esso possa promuovere l'educazione linguistica e interculturale e come YouTube possa rappresentare un valido strumento nella realizzazione di questi fini. Nella seconda parte si propongono dei materiali video accompagnati da schede didattiche da utilizzare in classe per approfondire la competenza linguistica e interculturale. Gli spezzoni scelti fanno riferimento ai livelli linguistici illustrati nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002).

Nel primo capitolo vengono analizzati i benefici e gli svantaggi del video nel contesto dell'apprendimento e i nuovi apporti delle neuroscienze all'uso didattico di materiale audiovisivo.

Il video può sostenere la motivazione dello studente. Quest'ultima è fortemente legata alla piacevolezza e novità dell'input che si riceve, alla fattibilità del compito, alla sicurezza psicologica e sociale (Schumann, 1997; Balboni, 2013). Il video è uno strumento moderno, permette di creare compiti diversi e facilita la comprensione attraverso l'immagine. Favorisce anche la memorizzazione: la partecipazione della componente visiva e uditiva sono centrali per la fissazione di un input (Begley, 1994; Cardona, 2001, Shams, Seitz, 2008). Coinvolge, inoltre, entrambi gli emisferi cerebrali e segue il modo naturale di processare le nuove informazioni: dall'emisfero destro, globale, al sinistro, analitico (Oller, 1979; Danesi, 1998). Il video deve, tuttavia, venire scelto accuratamente; potrebbe provocare un sovraccarico cognitivo ove lo studente non abbia sufficienti conoscenze linguistiche e culturali (Clark, Lyons, 2004).

Per quanto riguarda il docente, il video gli permette di rinnovare il rapporto con il discente sia dal punto di vista didattico che interpersonale. Il video può essere indirizzato a studenti visivi, uditivi e cinestetici (Ajvazova, 2012; Ramirez Garcia, 2012). Può risultare ideale in una Classe ad Abilità Differenziate. In aggiunta, esso coinvolge lo studente sul piano personale ed emozionale (Diadori, 2010). Il video, infatti, richiede una comprensione, una riflessione e una negoziazione dei significati con la classe (Moni, Rapacciuoli, 2007)). Fornisce, infine, una realtà comunicativa di cui lo studente può fare esperienza fuori dalla classe e rende concreti concetti che potrebbero rischiare di rimanere astratti ( Mannan, 2005; Moni, Rapacciuolo, 2007; PiČUgova, 2009).

Dal punto di vista interpersonale, può valorizzare le capacità extrascolastiche dello studente, che normalmente non vengono sfruttate, e renderlo più centrale nel proprio apprendimento (White et al., 2000; Caon, 2012). Sarà, perciò, necessario integrare adeguatamente il mezzo tecnologico al contesto in cui si opera e conoscere le capacità dei fruitori (Nobili, 2006).

Le difficoltà in cui può incorrere il docente possono riguardare la scelta e la didattizzazione del materiale. Fino a pochi anni fa i problemi che interessavano il docente erano la rapida obsolescenza del materiale e i diritti d'autore. Oggigiorno ciò non sussiste: YouTube permette di avere risorse sempre aggiornate e utilizzabili gratuitamente. Quanto alla didattizzazione, il docente dovrà scegliere un video adatto al percorso. Dovrà essere consapevole delle conoscenze acquisite dallo studente e degli obiettivi da conseguire. La durata dello spezzone dovrebbe essere contenuta ai 5-10 minuti, in linea con i tempi medi di attenzione (Celentin, 2007). Bisogna, in aggiunta, scegliere un supporto adatto alla visione. In classe potrebbe essere una LIM oppure nel contesto domestico un computer. Il video può venire utilizzare nell'introduzione, ripresa o approfondimento di un tema. L'analisi dovrebbe prevedere una fase di preparazione alla visione in cui emergono le preconcoscenze dello studente, una fase intermedia in cui si vede il video e viene messo in luce l'obiettivo e una fase finale in cui vengono sintetizzate le nuove conoscenze (Kareva, 2014; Goldstein, Drive, 2005).

Date queste premesse, pensiamo che il video possa fungere da ponte tra l'apprendimento formale e informale. Per lo studente è un mezzo di svago quanto di informazione. Molta della conoscenza del nativo digitale passa, appunto, attraverso la multimedialità (Bonaiuti, 2006; Ramirez, Garcia, 2012). La vicinanza alla tecnologia ha portato allo sviluppo di competenze tecnologiche, stili di apprendimento e attitudini diversi da quelli del docente immigrato digitale, di cui bisognerebbe tenere conto (Ottaviano, 2001; Prensky, 2001, Ballarin, 2012, Campione, 2015). L'apporto del mondo extrascolastico (apprendimento informale) dovrebbe essere integrato al mondo scolastico (apprendimento formale). La scuola non dovrebbe più venire percepita come un centro irradiatore di conoscenza, ma come una guida su come accadere alla vastità di informazioni presenti in rete. Essa può permettere allo studente di maturare un senso critico e di creare un rapporto tra docente e studente in cui ognuno dia il proprio contributo (Cremascoli, Gualdoni; 2000 Bonaiuti, 2006).

Infine, si è studiato il rapporto tra le nuove scoperte neuroscientifiche e la didattica e quali implicazioni esso avrebbe nella didattica tramite video. In questi ultimi anni, la scienza ha messo da parte il tradizionale approccio cognitivista, in cui la mente indaga la realtà, a favore dell'approccio incarnato, in cui il corpo fa esperienza del mondo (Galbusera, Fuchs, 2013; Borghi, 2015; Buccino, Dalla Volta, 2015; Cimatti, 2015). Questo cambio di paradigma è avvenuto grazie alla scoperta dei

neuroni specchio nelle scimmie e al sostenimento dell'ipotesi che meccanismi simili siano presenti anche nell'uomo. Sembrerebbe, infatti, che i neuroni specchio siano coinvolti nella comprensione dell'azione e delle emozioni dell'altro e nell'apprendimento del linguaggio (Glenberg, Kaschak, 2000; Gallese, 2001; Pülvermüller, 2001; Umiltà, 2001; Kohler, 2002; Wicker, 2003; Rizzolatti, 2004; Ferrari, Gallese, 2006; Debes, 2013; Gallese, Guerra, 2013; Kousta, 2013; Caruana, Borghi, 2013; Vigliocco, 2014; Buccino, Mezzadri, 2015; Buccino, Silipo, 2015; Mezzadri, 2015).

Nella didattica tramite materiale audiovisivo bisogna tenere a mente questi presupposti. In primo luogo, è necessario valorizzare le preconcoscenze del discente: nell'approccio incarnato l'esperienza è un concetto cardine. Prima di affrontare un'attività il docente dovrebbe mobilitare le conoscenze pregresse dello studente (Mezzadri, 2015).

Osservare uno spezzone porta al confronto tra sé, personaggi e avvenimenti. Ciò avviene grazie all'azione dei neuroni specchio. Il video sembra essere, quindi, un mezzo valido per favorire un coinvolgimento emotivo dello studente e predisporre lo studente all'acquisizione (Pearlman, 2009; Gallese, Guerra, 2013).

Nel secondo capitolo si espongono gli elementi che compongono il modello di competenza comunicativa interculturale e si dimostra come il video possa essere uno strumento per sviluppare la competenza interculturale.

Lingua e cultura sono due componenti inscindibili nell'apprendimento (Freddi, 1994; Balboni, 2012). Le finalità dell'apprendimento linguistico sono infatti la culturalizzazione, ossia comprendere i propri modelli culturali e quelli altrui in modo da diventare membri di una società, la socializzazione, cioè interagire con quella società, e l'autorealizzazione, cioè perseguire i propri obiettivi. Il modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, 2009; Balboni, Caon, 2015) aiuta a orientarsi in questa direzione. Esso parte dal presupposto che comunicare significa scambiare messaggi efficaci, quindi raggiungere uno scopo. Esso è stato creato per fornire uno strumento di osservazione della realtà culturale. È suddiviso in una competenza mentale e in una competenza pratica. Nella competenza mentali troviamo i valori di fondo di una cultura, i codici non verbali e il codice verbale, mentre nella competenza pratica la gestione dell'evento comunicativo. Le abilità relazionali mettono in comunicazione questi due mondi. Esse riguardano la capacità di osservare, di decentrarsi e straniarsi, di saper relativizzare, di saper sospendere il giudizio, di ascoltare attivamente, di saper comprendere emotivamente (empatia ed exotopia) e di saper negoziare i significati.

Il video può essere utile sia all'illustrazione delle voci di questo modello sia per allenare la competenza interculturale. Attraverso la visione lo studente è portato a mettersi in discussione e a

mettere a confronto i propri schemi culturali con quelli di un altro paese. Può aiutare a sviluppare un modo di vedere più consapevole e critico. Mette lo studente al corrente che egli porta una lente personale sul mondo, e così anche gli altri (Gussi, 2004; Marangi, 2004; Triolo, 2007). Inoltre, il video può permettere attraverso attività preliminari di far emergere pregiudizi o stereotipi e di decostruirli (Triolo, 2007). Rende anche consapevole lo studente che la risorsa audiovisiva stessa possa trasmettere stereotipi o visioni falsate della realtà (Idris, 2014). Per questo motivo è importante che il docente scelga accuratamente i materiali e si assicuri che lo studente non dia un'interpretazione errata della visione. In particolare, lo studente dovrebbe rendersi conto di come la visione sia soggetta a processi di negoziazione continui e come questi meccanismi dovrebbero essere applicati nella comunicazione (*ibid.*). Infine, il video offre la possibilità di decentrarsi. Il decentramento può venire inteso a livello fisico, venire a contatto con nuove realtà, quanto personale, ovvero mettere in discussione i propri valori o quelli altrui.

Nel terzo capitolo si è studiato come YouTube possa essere un valido strumento all'interno della didattica tramite materiali audiovisivi. Da un lato, esso si inserisce nel contesto odierno del Web 0.2 di cui il discente è fruitore. Dall'altro, per le sue caratteristiche tecniche, permette al docente di reperire molte risorse. Potrebbe essere, dunque, un mezzo che collega l'apprendimento formale e informale.

Il Web 0.2 è caratterizzato dalla volontà di creare una comunità di soggetti che partecipino e contribuiscano alla rete. Esso pone l'accento sui social media, cioè su tutte quelle applicazioni che consentono agli individui di interagire e collaborare in rete. Un altro fenomeno che si è sviluppato è il *social tagging*: i singoli individui definiscono il legame tra le risorse digitali tramite un tag. Il fatto che chiunque possa contribuire a questo sistema di conoscenza comporta che ci siano una vastità di informazioni e che sia difficile definirne l'autorevolezza (O'Reilly, 2005).

YouTube si colloca nel contesto del Web 0. 2 in quanto è una piattaforma di condivisione video dove ognuno può caricare video. È anche una community poiché unisce gli amanti del video e permette loro di interagire. È, infine, una piattaforma di ricerca dato che i video vengono cercati tramite titolo o tag (Tresca, Bottai, 2016)

Utilizzare YouTube significa utilizzare un mezzo vicino al discente e riconoscere che può essere una fonte per l'apprendimento. Si inserisce, infatti, nell'apprendimento inatteso-informale, modalità comune per lo studente che utilizza blog, social network ecc. (Bonaiuti, 2006).

Per le sue caratteristiche tecniche presenta punti di forza e di debolezza. Dà la possibilità all'insegnante di mantenere alta l'attenzione dello studente e di metterlo al centro dell'apprendimento in quanto egli sa utilizzare questo sussidio. Il docente può creare una propria playlist personale di video o aprire un canale con la classe. Ha la possibilità di reperire molte

risorse, diverse nel genere, ma può, allo stesso tempo, avere l'impressione di smarrirsi a causa della mole di materiale presente. Può vedere e caricare video protetti da copyright grazie al principio del *fair use*. Parti di un'opera possono venire utilizzate a fine didattico se non prevedono fini commerciali o a scopo di lucro. Quando questi criteri vengono violati, YouTube procede alla rimozione. La volatilità del materiale è, appunto, uno degli svantaggi di questa piattaforma.

Nel quarto capitolo vengono offerte delle proposte operative. A partire da alcuni video sono stati fissati degli obiettivi che hanno a che vedere con le voci del modello di competenza comunicativa interculturale. I video sono stati scelti in base al Quadro Comune Europeo di Riferimento (2002) per le lingue straniere. Sono state create delle schede didattiche che preparano, accompagnano e chiudono la visione.

Questo lavoro ha messo in luce come il video di YouTube possa raccordare gli aspetti di un approccio umanistico-affettivo: valorizza la personalità dello studente, la centralità nel suo apprendimento e la qualità emozionale dell'input. Può essere un mezzo efficace nell'educazione linguistica e interculturale in quanto permette di svolgere temi e attività diversi, che stimolino la relazioni tra il singolo, la classe e il docente.

La futura ricerca potrebbe focalizzarsi sul possibile rapporto tra l'educazione linguistica ed interculturale e i nuovi siti di condivisione video. Potrebbe rilevare quali piattaforme stiano attualmente prendendo piede ed evidenziarne benefici e svantaggi per la didattica. La partecipazione e collaborazione delle nuove generazioni, che maneggiano abilmente questi strumenti, potrebbe dare un valore aggiunto a questo lavoro.

## BIBLIOGRAFIA

BALBONI P., 2009, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BALBONI P., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.

BALBONI P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera*, Torino, Bonacci editore.

BALBONI P., 2012, “*Etica e glottotecnologie*” in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET.

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

BALLARIN E., 2012, “*Audio e video nel testo multimediale*” in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET.

BALLARIN E., 2007, “*Materiale audiovisivo e glottodidattica*” in CARDONA M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

BEGLEY S., 1994, “*Teaching Minds to fly with Discs and Mice*”, in *Newsweek*, Maggio, pp. 31-47, citato in CELENTIN P., 2007, “*Applicazioni didattiche del video*”, in CARDONA M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

BENIGNI G., 2008, *YouTube: la storia*, Forlì, Magazzini Salani.

BYRAM, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

BONAIUTI G., (a cura di), 2006, *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*, Trento, Erickson.

- BORGHI A., 2015 *Il futuro è embodied*, in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati.
- BUCCINO G., DALLA VOLTA R., 2015, “Linguaggio astratto ed emozioni” in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati.
- BUCCINO G., SILIPO F., 2015, “Il linguaggio incarnato: semantica del concreto” in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati.
- BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati.
- CAMPIONE V. (a cura di), 2015, *La didattica nell'era digitale*, Bologna, Il Mulino.
- CAON F., 2012, “*Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*” in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale. Interazioni*, Torino, Loescher.
- CARDONA, 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET.
- CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

CELENTIN P., 2007, “*Applicazioni didattiche del video*”, in CARDONA M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

CIMATTI F., 2015, “*Il problema della lingua, oltre embodied e disembodied cognition*” in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Franco Cesati.

CLARK R.C., LYONS C., 2004, *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluation visuals in Training Materials*, San Francisco, Pfeiffer.

CREMASCOLI P., GUALDONI M., 2000, *La lavagna elettronica. Guida all'insegnamento multimediale*, Roma-Bari, Laterza.

DANESI M., 2008 “On Bimodality: A conversation with... Marcel Danesi” in *Mosaic* vol. 10, n. 1, CELENTIN P., 2007, “*Applicazioni didattiche del video*”, in CARDONA M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.

DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Edizioni Guerra.

FISHMAN J.A., 1970, *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass Newbury House, citato in BALBONI, 2009, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

FODOR J.A., 1975, *The Language of Thought*, New York, Cromwell, citato in CARUANA F., BORGHI A. 2013, Embodied cognition: una nuova psicologia (ultima consultazione: 2/12/2017: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/73973>).

FRATTER I., JOFRANCESCO E. (a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne.

FREDDI G. , 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, UTET, Torino, citato in CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale. Interazioni*, Torino, Loescher.

- GOLDSTEIN B., DRIVER P., 2015, *Language Learning with Digital Video*, Cambridge, Editor Scott Thornbury.
- MANNAN, A., 2005, *Modern Education: Audio-Visual Aids*. New Delhi
- MARANGI M., 2004, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, UTET.
- MARIANI L., 2000, “Dimmi come navighi e ti dirò chi sei. Multimedialità, stili di apprendimento, vecchie e nuove strategie” in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 1, Febbraio, pp. 1-5.
- MAYER R., 2001, *Multimedia Learning*. University Press, New York, Cambridge.
- MEDI M., 2007, *Il cinema per educare all'intercultura*, Bologna, EMI.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci Editori.
- MONI A., RAPACCIUOLO M.A., 2007, *L'uso del video in classe, dalla teoria alla pratica*, in CARDONA M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.
- NIETO S., 1999, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Multicultural Education Series. New York, Teachers College Press.
- NOBILI P. (a cura di), 2006, *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Torino, Bonacci Faber.
- OLLER J.W., 1979, *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*, Londra, Longman, citato in BALLARIN E., 2007, “Materiale audiovisivo e glottodidattica” in CARDONA M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.
- OTTAVIANO C., 2001, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Roma, Carocci citato in MARANGI M., 2004, *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, Torino, UTET.

- PEARLMAN K., 2009, *Cutting rhythms: shaping the film edit*, Burlington, Focal Press.
- PEDONE F., 2012, *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato. Teorie e strumenti per una didattica meta cognitiva*, Reggio Emilia, Edizioni Junior.
- PRINZ J.J., 2002, *Furnishing the mind. Concepts and Their Perceptual Basis*, Cambridge, The MIT Press, citato in CARUANA F., BORGHI A. 2013, *Embodied cognition: una nuova psicologia* (ultima consultazione: 2/12/2017: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/73973>)
- PULVERMÜLLER (et al.), 2001, “Walking or talking? Behavioral and neurophysiological correlates of action verb processing” in *Brain and Language*, n. 78, p. 143-168.
- SANTAS, A., 2009, “The eyes know it? Training the Eyes: a Theory of Visual Literacy”, in *Journal of Visual Literacy*, vol. 28, n. 2, pp. 163-185.
- SCHUMANN J.H., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell, citato in BALBONI P., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI, 2014, *Attestato ADA*, Firenze, Alma Edizioni.
- TRESCA A., BOTTAI F., 2016, *Avere successo con YouTube: il video è il re*, Roma, EPC.
- TRIOLO R., 2007, “Intercultura al cinema” in CARDONA M. (a cura di), 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET.
- WICKER (et al.), 2003, Both of us disgusted in my insula: The common neural basis of seeing and feeling disgust in *Neuron*, n. 40, p. 655-664.
- YALCIN N., 2013, “Using movies in language classrooms as means of understanding cultural diversity” in *Epiphany: Journal of Transdisciplinary Studies*, n. 6, p. 259-271.

## SITOGRAFIA

AJVAZOVA B., 2012, “Psichologič eskie i didaktičeskie osobennosti ispol'zovanja video na zanjatiach inostrannogo jazyka” in *Koncept*, n-. 1236, aprile, p. 1-8 (ultima consultazione: 13/02/2017 (<http://www.covenok.ru/koncept/2012/1236.htm>))

BALBONI P., 2015b, *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento* (ultima consultazione 7/01/2018: [http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/ELLE\\_4\\_1\\_2015\\_001\\_Balboni.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1_2015_001_Balboni.pdf))

CARUANA F., BORGHI A. 2013, *Embodied cognition: una nuova psicologia* (ultima consultazione: 2/12/2017: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/73973>)

CONCILIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Europeo Comune di Riferimento* (ultima consultazione: 19/02/2018 <http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf>)

DEBES R., 2017, *The Routledge handbook of philosophy of empathy* (ultima consultazione: 8/12/2017 <https://books.google.it/books>)

FANTINI A.E., 2006, *Exploring and assessing intercultural competence* ([http://www.sit.edu/publications/docs/feil\\_research\\_report](http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report)) citato in IDRIS N., 2014, *Using Non-native English Films to Promote Multiculturalism in ELT Classroom* (ultima consultazione: 24/12/2017 <https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/12081>)

FERRARI F., GALLESE V., 2006, *Mirror neurons and intersubjectivity* (ultima consultazione: 2/12/2017: [https://www.researchgate.net/publication/252749651\\_Mirror\\_neurons\\_and\\_intersubjectivity](https://www.researchgate.net/publication/252749651_Mirror_neurons_and_intersubjectivity))

GALBUSERA L., FUCHS T, 2013, “Comprensione incarnata: Alla riscoperta del corpo dalle scienze cognitive alla psicoterapia” in *Mind Italia*, n. 5, pp 1–6.

GALLESE V., 2001, *The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons To Empathy* (ultima

- consultazione: 8/12/2017 <http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Gallese/Gallese%202001.pdf>)
- GALLESE V., GUERRA M., 2013, *Film, corpo, cervello: prospettive naturalistiche per la teoria del film* (ultima consultazione: 8/12/2017 [http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Gallese/2013/Gallese\\_Guerra\\_FataMorgana.pdf](http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Gallese/2013/Gallese_Guerra_FataMorgana.pdf))
- GLENBERG A.M., KASCHAK M.P., 2002, *Grounding language in action* (ultima consultazione: 8/12/2017 <https://pdfs.semanticscholar.org/f183/587b2169f7cd083a8a3af321af3adfc496e4.pdf>)
- GUSSI L., 2004, “Cinema africano e intercultura”, in *Film Anthology, Internet Review of Film and Cinema* (ultima consultazione: 13/02/2018 <http://www.unibg.it/fa>).
- IDRIS N., 2014, *Using Non-native English Films to Promote Multiculturalism in ELT Classroom* (ultima consultazione: 24/12/2017 <https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/12081>).
- KAREVA N., 2014, “Izpol'zovanie autentichnyx audio i video materialov dlja povyšenja motivacii izučeniya inostrannogo jazyka” in *Naukovedenie*, n. 3, maggio-giugno, p. 1-5 (ultima consultazione: 13/02/2018 <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-autentichnyh-audio-i-video-materialov-dlya-povysheniya-motivatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka>).
- KOHLER E., (et al.), 2002, *Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons* (ultima consultazione: 8/12/2017 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.177.3161&rep=rep1&type=pdf>)
- KOUSTA S.T. (et al.), 2013, *The representation of abstract words: why emotion matters* (ultima consultazione: 9/12/2017 <http://www.mjandrews.net/papers/vigliocco.jep.2013.pdf>)
- MOELLER A. K., NUGENT K., 2014, *Building intercultural competence in the language classroom* (ultima consultazione 24/12/2017 <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub>)
- O'REILLY T., 2005, “What is Web 0.2?” in *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*, p.1-5 (ultima consultazione: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>)

PİÇUGOVA I.L., 2009, “K voprosu ob izpol'sovanii videomaterialov pri obučenii inostrannomu jazyku professional'nogo obšč enja”, in *Jazyk i kultura*, p. 94-100 (ultima consultazione: 13/02/2018 <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya>)

PRENSKY M., 2001, *Digital natives, Digital Immigrants* (ultima consultazione: 26/11/2017 <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>)

RAMIREZ GARCIA M., 2012, *Usage of Multimedial Visual Aids in the English Language Classroom: A Case Study at Margarita Salas Secondary School (Majahonda)* (ultima consultazione 26/11/2017: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-11.MariaRamirezGarcia2013.pdf>)

RIZZOLATTI G., (et al.), 2004, *Cortical mechanisms subserving object grasping, action understanding and imitation* (ultima consultazione: 8/12/2017 [https://www.academia.edu/2207397/31\\_Cortical\\_Mechanisms\\_Sub-serving\\_Object\\_Grasping\\_Action\\_Understanding\\_and\\_Imitation](https://www.academia.edu/2207397/31_Cortical_Mechanisms_Sub-serving_Object_Grasping_Action_Understanding_and_Imitation))

RIZZOLATTI G., CRAIGHERO L., 2005, *Mirror neuron: a neurological approach to empathy* (ultima consultazione 2/12/2017: [http://www.robotcub.org/misc/papers/06\\_Rizzolatti\\_Craighero.pdf](http://www.robotcub.org/misc/papers/06_Rizzolatti_Craighero.pdf))

ROGANTI D., BITTI P. E., 2012, *Empatia ed emozioni: alcune riflessioni sui neuroni specchio* (ultima consultazione 4/12/2017: [http://www.academia.edu/4616182/Empatia\\_ed\\_emozioni\\_alcune\\_riflessioni\\_sui\\_neuroni\\_specchio](http://www.academia.edu/4616182/Empatia_ed_emozioni_alcune_riflessioni_sui_neuroni_specchio))

SHAMS L., SEITZ A. R., 2008, *Benefits of multisensory learning*, (ultima consultazione: 26/11/2017 <https://shamslab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/57/2016/01/Tics2008-reprint.pdf>)

TSCHIRNER E., 2001, *Language Acquisition in the Classroom: The Role of Digital Video* (ultima consultazione: 26/11/2017 [https://www.researchgate.net/publication/254923873\\_Language\\_Acquisition\\_in\\_the\\_Classroom\\_Th](https://www.researchgate.net/publication/254923873_Language_Acquisition_in_the_Classroom_Th)

e\_Role\_of\_Digital\_Video)

UMILTÀ C. (et al.), 2001, *I know what you are doing* (ultima consultazione: 8/12/2017  
[https://www.researchgate.net/publication/11846895\\_I\\_know\\_what\\_you\\_are\\_doing\\_A\\_neurophysiological\\_study](https://www.researchgate.net/publication/11846895_I_know_what_you_are_doing_A_neurophysiological_study))

VIGLIOCCO C. (et al.), 2014, *The neural representation of abstract words: the role of emotion*  
(ultima consultazione: 9/12/2017 <https://academic.oup.com/cercor/article/24/7/1767/292586>)

WHITE C., EASTON P., ANDERSON C., 2000, *Students' Perceived Value of Video in a Multimedia Language Course* (ultima consultazione 26/11/2017:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980050184736>)

<http://www.iccdigitalmedia.com/it/blog/> (ultima consultazione: 13/02/2018)