



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
In Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

L'audiovisivo in classe: tra glottodidattica e intercultura

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureando

Roberta Delfino

Matricola 881800

Anno Accademico

2022 / 2023

“Gutta cavat lapidem”

Sommario

ABSTRACT	3
INTRODUCTION	1
1. AUDIOVISIVO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO: EVIDENZE A FAVORE DI UN IMPIEGO DIDATTICO EFFICACE	3
1.1. Visione e apprendimento linguistico: il ruolo dei neuroni-specchio	6
1.2. La fruizione di audiovisivi come catalizzatore della motivazione all'apprendimento	11
1.3. Memoria e audiovisivi nell'apprendimento linguistico	19
2. IL RUOLO DELLA NARRAZIONE NELL'EFFICACIA DELL'AUDIOVISIVO	29
2.1. L'essere umano come animale narrativo	29
2.2. Narrazione e apprendimento	38
2.3. Gli elementi dell'audiovisivo narrativo rilevanti per l'apprendimento linguistico	43
3. AUDIOVISUALS AND INTERCULTURE	55
3.1. The concepts of <i>culture, intercultural communicative competence, and interculture</i>	55
3.2 Risk factors and relational skills for intercultural communication	64
3.3 The role of audiovisuals as an ally of intercultural communicative competence	75
4. PROPOSTE OPERATIVE IN CHIAVE INTERCULTURALE	83
CONCLUSION	125
BIBLIOGRAFIA	127

ABSTRACT

In recent decades, the widespread use of audiovisual products and the numerous studies on the subject have shown that their use in teaching languages increases learners' intrinsic motivation and how they can create serene and learning-friendly climate. It seems that during the viewing of an audiovisual product adequately presented by the language teacher, processes such as the rule of forgetting, the embodiment and the lowering of the affective filter result in greater involvement of the learners and, therefore, more lasting memorization, thanks to the fundamental role of the emotions that come into play during the vision. The presence of storytelling helps to make the audiovisual product stimulating, mainly thanks to its adherence to reality. Another fundamental aspect of the audiovisual is its ability to present language in a specific cultural context, thus allowing learners to reflect on the critical concepts of interculture: stereotypes, prejudices, ethnocentrism, non-verbal language, values and relational skills.

INTRODUCTION

The aim of this thesis is to examine the importance and fundamental role of audiovisuals in the learning process and as a key tool for promoting intercultural communicative education.

In recent years, we have faced a technological and digital revolution, which has changed our habits and lifestyles.

The spread of streaming platforms for films and TV series has increasingly led, especially young people, to enjoy audiovisual products more than ever. This fact creates an opportunity for teachers to use audiovisual materials differently than was thought a few decades ago. Audiovisuals are no longer just materials to be used when students are tired or during substitute lessons.

They are products that offer many possibilities from a didactic point of view. They can be used to come into contact with an authentic language and to perceive and analyse its linguistic, extra-linguistic and cultural aspects.

The first chapter starts by defining audiovisual, considering its specificities.

First and foremost, it is a potential multimodal language teaching tool involving several perceptual channels, mainly focusing on vision. The audiovisual stands out because it is rich in stimuli and can capture the learners' attention. In addition, audiovisuals possess another extremely relevant characteristic, namely their adherence to reality, providing students with the incredible possibility of travelling between language and culture while being in the classroom. This chapter offers an overview of recent and meaningful studies that investigate the relationship between viewing and learning, learning and motivation and viewing and memorisation.

In particular, consideration was given to the critical discovery of mirror neurons by Rizzolatti and his team, according to which this particular type of neurons would also be activated when listening to a linguistic message and not only in the motor field.

They would also be the "responsible" neurons of empathy, often activated when identifying with a character while watching a movie or a TV series. The second chapter deals with the relationship between audiovisual and narration and provides an overlook of studies in neuroscience, psychological and anthropological analysis of the relationship between narration and learning and the implications of this relationship in learning a foreign language or second language in which the use of narrative audiovisual is used.

By several scholars, man is considered a "narrative animal" that needs storytelling for pleasure and a tool capable of ordering human experience, looking for cause-effect relationships. Narration thus becomes a support tool for teaching in general and can be very effective when combined with audiovisual input.

The third chapter focuses on the key elements of interculture and the fundamental role of intercultural communicative competence in a globalized world where coming into contact with other cultures is commonplace. It is, therefore, essential to consider language and culture as a whole, avoiding isolating language as an element in itself. The audiovisual becomes a privileged tool in which verbal and non-verbal elements, values and beliefs merge, providing the viewer with a cultural cross-section, sometimes real and sometimes strongly stereotyped.

Through audiovisual products, one can learn about a culture and simultaneously decentralize and become more aware of stereotypes, prejudices and ethnocentrism.

Finally, in the fourth and last chapter, three examples of Learning Units in an intercultural key are proposed. In these units, the input is narrative audiovisual material used to work on the key concepts of interculture. In particular, these activities aim to make students more aware of stereotypes, prejudices and ethnocentrism.

Working on these issues with the help of audiovisual products allows students to become more decentralized, observing "from the outside" what is often difficult to notice when immersed in everyday life and, above all, in a firmly rooted culture.

1. AUDIOVISIVO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO: EVIDENZE A FAVORE DI UN IMPIEGO DIDATTICO EFFICACE

Dal momento che questa tesi di laurea analizza le potenzialità dell'audiovisivo come strumento didattico per l'apprendimento linguistico, risulta irrinunciabile anzitutto definire questa tipologia di testo e descriverne brevemente le caratteristiche. Per *audiovisivo* s'intende, seguendo la definizione di Minutella, «un sistema semiotico complesso, nel quale i segni verbali si combinano con immagini e suoni e acquisiscono significato anche attraverso questa combinazione» (Minutella, 2009:4)¹. Così definito, risulta evidente una prima caratteristica fondamentale dell'audiovisivo, cioè la sua multi-modalità. La potenziale rilevanza di questa caratteristica al fine dell'insegnamento delle lingue straniere è stata evidenziata, tra gli altri, da Loredana Pavone:

Nell'apprendimento delle lingue con l'ausilio di supporti audiovisivi, possiamo soffermarci ad analizzare il rapporto tra parola e immagine. Barthes ha dedicato un celebre saggio alla polisemia delle immagini e alle funzioni di *ancrage* e di *relais* che possono essere attribuite all'immagine. In base al meccanismo di *ancrage*, ciò che si osserva diventa significativo a pieno titolo soltanto se accompagnato da ciò che si ascolta (nel documento audiovisivo) o si legge (nel caso della pubblicità sui giornali o delle foto), cioè il linguaggio ha una *fonction d'élucidation*; in base alla funzione di *relais* (tipica delle vignette e dei cartoni animati), invece, non è possibile comprendere il "visto", senza il "detto". Questa funzione, tipica del cinema, fornisce un senso che non si trova nell'immagine. (Pavone, 2003: 21-22)

¹ Risulta interessante la definizione offerta da Reiss (1984), che evidenzia come i testi multimediali siano testi che dipendono in un certo grado da mezzi tecnici e altre forme non verbali di espressione (grafiche, acustiche e visive) per la propria piena realizzazione, essendo il linguaggio verbale solo un aspetto dell'ampio complesso di elementi che li costituisce.

D'altra parte, precisa la studiosa, va tenuto presente che tale multimodalità ha un fulcro, cioè il senso della vista:

La vista è il principale canale della percezione. Il codice visivo-figurativo del registro sensoriale in sede glottodidattica determina nella percezione non verbale un processo di tipo globale e simultaneo, mentre è di tipo sequenziale quello inerente alla produzione verbale. (Pavone, 2003: 23)

In questo primo capitolo, una particolare attenzione sarà dedicata all'audiovisivo come strumento glottodidattico multimodale che coinvolge diversi canali percettivi, privilegiando in particolare quello della vista. Del resto, per la sua ricchezza e per la sua capacità di intrattenere (altre due caratteristiche decisive dell'audiovisivo come potenziale strumento didattico), seguendo una concettualizzazione di Balboni è possibile definire l'audiovisivo sia come *sussidiario* sia come *catalizzatore* dell'attività didattica: esso, infatti, può figurare sia come un mezzo concreto per lo svolgimento dell'attività, sia come un supporto tecnologico per migliorare l'adeguatezza dell'attività didattica stessa, favorendone la riuscita. Nel riprendere questa concettualizzazione, Pavone precisa:

Sulla base di questa dicotomia il video rappresenterebbe un "sussidio per l'insegnamento della lingua" e un "catalizzatore per quello della cultura e della letteratura", nel senso che esso è strettamente utile per "la sua capacità di presentare visivamente un contesto e di far perno sulla dinamica situazionale per aiutare la comprensione"; ma è soprattutto "per presentare testi audiovisivi come film o trasmissioni televisive, che tanto ruolo svolgono nella vita e nella cultura [...], nonché per accedere alla letteratura teatrale e melodrammatica" che essi rappresentano un elemento indispensabile, un catalizzatore senza la cui presenza non avverrebbe la reazione che l'insegnante ricerca (Balboni, 1994). (Pavone, 2003: 24)

Questa considerazione, d'altra parte, introduce a un'ultima caratteristica estremamente rilevante dell'audiovisivo, ossia l'*aderenza al reale*. Tale

aspetto risulta inestimabile per molteplici fattori: anzitutto, solo per fare un esempio, l'aderenza al reale permette ai discenti di ascoltare termini e strutture grammaticali calati nel concreto contesto d'impiego, espressi nella corretta intonazione, con una certa coloritura e con l'accompagnamento di una specifica gestualità; inoltre, la riproduzione del contesto permette di far emergere le effettive dinamiche culturali coinvolte nella comunicazione, nell'impiego di certi termini, di certe strutture grammaticali e di determinati elementi non verbali o paraverbali. In questo senso, l'audiovisivo può facilitare l'apprendimento linguistico come esplorazione della cultura che intorno al linguaggio che si sta imparando si struttura, favorendo processi di conoscenza dell'altro e di integrazione. Infatti, come rileva ancora Pavone,

Grazie alle immagini, lingua e cultura diventano pure inscindibili e possono essere insegnate simultaneamente senza la separazione tradizionale tra lingua e civiltà che spingeva ad inserire la lingua prima di poter presentare e studiare i modi di vita, gli aspetti storici, geografici, economici e sociali e di costume del paese straniero. È indispensabile ricordare che è la cultura a fornire alle parole il loro significato. [...] L'analisi comparativa con altre culture, facilitata dall'introduzione in classe di documenti audiovisivi, favorisce l'affermazione della consapevolezza della propria identità culturale e, allo stesso tempo, la comprensione e l'accettazione dell'altro; il che significa raggiungere il duplice scopo, formativo e culturale, nonché quello pragmatico-comunicativo. [...] Il sussidio audiovisivo, nella sua autenticità, fornisce strumenti oggettivi idonei all'osservazione, all'analisi e all'interpretazione del mondo culturale straniero che arriva in classe. (Pavone, 2003: 25-29)

Lo stesso punto, del resto, è stato evidenziato da Donata Puntil, che già nel 2009 metteva in luce il vantaggio ulteriore rappresentato dalla familiarità che soprattutto i giovani discenti hanno con l'audiovisivo:

L'uso di spezzoni cinematografici offre la possibilità di portare in classe "pezzi" di cultura italiana ed espone di conseguenza i discenti ad affrontare, in un ambiente sicuro e protetto come la classe, situazioni di

vita reale preparandoli quindi ad interagire in un numero sempre più vasto di contesti comunicativi, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche e soprattutto da una prospettiva culturale e interculturale (Byram & Fleming 1998; Kramsch 1998). [...] La familiarità che i discenti hanno con il codice mediatico, in quanto nella moderna società tecnologica sono abituati a leggere testi pluridimensionali, favorisce di conseguenza il loro contatto con il film in lingua straniera. Ogni film, facendo appello a degli elementi universali e quindi a delle *preconoscenze* da parte dei discenti, abbassa quello che Krashen (1982) definisce *il filtro affettivo*, favorendo quindi l'apprendimento. Il film potrebbe anche creare dei problemi proprio per la pluridimensionalità dei suoi codici, in quanto se non presentato in modo graduale e guidato in classe, potrebbe ostacolare il processo di apprendimento ed il discente si potrebbe sentire sopraffatto da una pluralità di messaggi difficili da gestire. (Puntili, 2009)

Così definito l'audiovisivo e precisate alcune delle caratteristiche che potrebbero farne uno strumento efficace sul piano didattico, risulta necessario capire se, come e perché esso possa concretamente favorire l'apprendimento linguistico. Per farlo, s'intende prendere in considerazione alcuni studi che indagano il rapporto tra visione e apprendimento non linguistico e linguistico, che approfondiscono il rapporto tra apprendimento e motivazione e che considerano la relazione tra visione (anche concepita come fruizione di un audiovisivo) e memorizzazione. Pur non tematizzando tutti direttamente l'impiego dell'audiovisivo nell'apprendimento linguistico, gli studi considerati a parere di chi scrive si rivelano preziosi per illuminarne le potenzialità, dal momento che essi chiariscono alcuni aspetti fondamentali dei meccanismi attraverso i quali si apprende.

1.1. Visione e apprendimento linguistico: il ruolo dei neuroni-specchio

Un interessante punto di partenza per l'indagine in corso è offerto da quella che è la fisiologia alla base dell'apprendimento linguistico, e più

precisamente dalle indagini sui cosiddetti *neuroni-specchio*. Questa tipologia di neuroni è stata indagata a partire dagli anni '90, venendo approfondita nel suo funzionamento dal neuroscienziato Giacomo Rizzolatti e dalla sua équipe presso l'Università di Parma nella prima decade del nuovo millennio. Come ricordano Salmon e Mariani,

Studi condotti negli anni '90 (Fadiga et al., 1995), grazie alla stimolazione magnetica transcranica e all'immagine neurofunzionale, hanno messo in luce l'esistenza, nei macachi e nell'uomo, di un gruppo di neuroni che si attivano sia durante l'esecuzione di un compito motorio, sia durante l'osservazione dell'esecuzione del compito da parte di altri individui. Per questa ragione queste cellule neurali sono state chiamate *mirror neurons*, cioè *neuroni-specchio*. Nei macachi questi neuroni-specchio sono stati localizzati nell'area F5 (parti frontali inferiori della corteccia ventrale premotoria), mentre nell'uomo si trovano nella corteccia supplementare motoria umana, un'area evolutivamente corrispondente alla F5 dei macachi (Rizzolatti et al., 2006). [...] Lo studio del funzionamento dei neuroni specchio ha portato l'équipe di Rizzolatti a riconoscere un comportamento task-specific, che non è cioè relativo a un semplice atto motorio, a una semplice condotta motoria, a un singolo movimento diretto verso un oggetto o verso il corpo [...], quanto piuttosto ad azioni motorie, cioè a sequenze organizzate di atti che raggiungono uno scopo più complesso, come ad esempio il consentire il nutrimento (quindi l'insieme di atti costituito dal raggiungere un pezzo di cibo, afferrarlo, sollevarlo e portarlo alla bocca). Il sistema dei neuroni-specchio costituirebbe l'anello neurofisiologico tra l'osservare e l'eseguire e dunque la base neuronale del comportamento imitativo, probabilmente attraverso una scomposizione cognitiva della sequenza motoria osservata in tanti singoli atti motorii già noti. (Rizzolatti et al., 2001). (Salmon, Mariani, 2016: 36-37)

L'aspetto più interessante degli studi sui neuroni-specchio dal punto di vista di questa tesi è che il loro funzionamento non sembra coinvolto soltanto nell'apprendimento motorio, ma anche in ogni altro tipo di apprendimento umano: infatti, Rizzolatti e colleghi hanno rilevato che durante

l'esecuzione/osservazione di compiti che coinvolgono la mano si attivano anche i neuroni presenti nell'area di Broca, tradizionalmente considerata come unicamente deputata alla produzione linguistica (Salmon e Mariani, 2016: 39)². Non solo: studi recenti nel campo della neuro-linguistica hanno mostrato che i neuroni-specchio si attivano anche durante l'ascolto di una comunicazione, risultando così coinvolti nella capacità di riprodurre determinati aspetti del linguaggio quando richiesto (Berger, 2011: 104). Tra i numerosi studi condotti sul tema, meritano di essere menzionati quelli di Fabbro, che ha evidenziato il ruolo dei neuroni-specchio nella costruzione tanto di schemi motori quanto della grammatica mentale sia in età infantile sia nell'età adulta quando il discente è alle prese con l'apprendimento di una seconda lingua:

l'imitazione motoria subliminale gioca un ruolo determinante nella comprensione del linguaggio. Per riconoscere l'invarianza dei suoni - ad esempio che il fonema /d/ è lo stesso suono nella sillaba 'di' e nella sillaba 'du' - il cervello di un ascoltatore deve simulare internamente i processi motori coinvolti nella produzione dei suoni che sta ascoltando. Questa modalità di comprensione del linguaggio è conosciuta come "teoria motoria della decodificazione del linguaggio", e suggerisce che durante l'ascolto di un parlante il soggetto ripeta internamente a livello motorio quanto sta ascoltando. [...] Queste fondamentali scoperte delle neuroscienze indicano dunque che i processi di percezione e comprensione si attuano mediante una riproduzione interiore di quanto viene osservato o ascoltato e che tale riproduzione interiore si basa probabilmente su meccanismi imitativi." (Fabbro, 2004: 41)

²A proposito delle modalità di attivazione e della collocazione di questo raggruppamento di neuroni, Salmon e Mariani ipotizzano (seguendo Rizzolatti) che essi siano stati riadattati, essendo in precedenza adattati alle funzioni motorie, a forme sempre più sofisticate di comprensione astratta e imitazione simbolica; tra l'altro, l'ipotesi di un esadattamento spiegherebbe la continuità in termini di rappresentazione neurofunzionale tra l'area di Broca e la Corteccia Supplementare Motoria (Salmon e Mariani, 2016: 40). Nondimeno, esiste anche un'altra ipotesi che spiegherebbe la sostanziale continuità tra la rappresentazione motoria e quella simbolica: è quella formulata dallo psicologo e antropologo Michael Tomasello, che individua nel gesto (e, nello specifico, nel gesto dei primati) il precursore evolutivo del linguaggio simbolico umano; da questa prospettiva, appare pienamente coerente la continuità tra i sistemi responsabili delle abilità e delle rappresentazioni motorie e quelli preposti al linguaggio (Tomasello, Call, 2007: 221-239).

In base alle evidenze fornite dall'indagine scientifica, sembra che i neuroni specchio giochino un ruolo di grande importanza nel riconoscimento, nell'imitazione e nella memorizzazione di schemi d'azione e linguistici³.

Considerando questi dati dal punto di vista dell'apprendimento della lingua straniera, risulta interessante perciò domandarsi quali possano essere i benefici per il discente derivanti dall'attivazione di questo gruppo di neuroni nel cervello allorché si è esposti a un film, a uno show televisivo o a una qualsiasi rappresentazione audiovisiva nella lingua che si sta imparando. In base ai risultati delle indagini prese in esame, si potrebbe argomentare che anzitutto una rappresentazione sia visiva che uditiva permette allo studente di registrare e poter imitare o rievocare sia le azioni e i gesti (per esempio, la mimica, la gestualità e gli schemi di azione, compresi quelli culturalmente modellati) sia gli elementi linguistici (per esempio discriminando tra diversi accenti in una stessa lingua e riproducendo l'accento britannico o quello americano, se la lingua in corso d'apprendimento è l'inglese). Tuttavia, il ruolo dei neuroni specchio nel contesto dell'educazione linguistica – e, nello specifico, nel determinare i vantaggi dell'audiovisivo come strumento didattico – non sembra esaurirsi qui. Infatti, gli studi suggeriscono che un altro elemento cruciale nell'apprendimento sia correlato all'attivazione dei neuroni specchio: l'empatia. Questo dato risulta piuttosto semplice da comprendere se si pensa al modo in cui certe scene, generalmente le più cariche emotivamente, tendono a catturare lo spettatore quando guarda un film o una serie televisiva; gli studenti di una lingua straniera non fanno eccezione e, come si argomenterà nel prossimo paragrafo, proprio il trovarsi mentalmente coinvolti e interessati potrebbe rendere più semplice ed efficace il loro apprendimento. Alla base di questo coinvolgimento, secondo la ricerca neuroscientifica, vi è l'attivazione dei neuroni-specchio, che sono responsabili non solo della capacità di imitare un gesto o un elemento verbale, ma anche del processo inconscio per il quale quando si vede qualcuno esibire

³ Ad oggi, il rapporto esistente tra attivazione dei neuroni-specchio e immagazzinamento in memoria dell'informazione non è stato ancora del tutto chiarito sul piano neurofisiologico; nondimeno, le evidenze supportano l'ipotesi che una ripetuta attivazione dei neuroni-specchio nel riconoscimento di un pattern sia alla base della formazione del ricordo di quel pattern (Bushkov et. al., 2020: 100-109).

una certa emozione in un contesto rilevante non si può fare a meno di avvertire la stessa emozione – e cioè dell’empatia (Bekkali et al., 2021: 14-57). Chiarisce molto efficacemente questo punto Alberto García che sottolinea come il cervello, collegando direttamente la prima e la terza persona, sia in grado di far sentire allo spettatore ciò che l’attore sta vivendo nella scena del film:

the brain directly links the first person and third person perspective of the phenomena we observe, “I do and I feel” with “he does and he feels” [...] Watching the movie scene in which a tarantula crawls on James Bond’s chest can make us literally shiver - as if the spider crawled on our own chest. (García, 2016: 210)

Del resto, di questo meccanismo (all’epoca ancora largamente ipotetico) si diceva certo già nel 2005 Vittorio Gallese, collaboratore di Rizzolatti, che spiegava:

There is preliminary evidence that the same neural structures that are active during sensations and emotions are also active when the same sensations and emotions are detected in others. It appears therefore that a whole range of different mirror matching mechanisms may be present in our brain. This mechanism, originally discovered and described in the domain of actions, is most likely a basic organisational feature of our brain. One of the mechanisms enabling emotional feelings to emerge is the activation of neural “as if body loops” (Damasio, 1999). These automatic, implicit and nonreflexive simulation mechanisms, bypassing the body proper through the internal activation of sensory body maps, create a representation of emotion-driven, body-related changes. It is likely that the activation of these “as if body loops” can not only be internally driven but can also be triggered by observation of other individuals. (Gallese, 2005: 117)

In base a queste considerazioni, è possibile argomentare che gli studenti di lingua straniera si trovano a empatizzare con i personaggi dell’audiovisivo nel momento in cui questi esibiscono emozioni coerenti, riconoscibili e

rilevanti. La conseguenza, specialmente qualora gli studenti si identifichino con i personaggi (magari avendo vissuto o vivendo esperienze simili), è un picco dell'attenzione correlato a una profonda immedesimazione: si assiste, in questo caso, a una tipica realizzazione della *Regola di Krashen*, la quale asserisce, sia lecito ricordarlo, che il discente che si dimentica di imparare discutendo, giocando o impegnandosi in un'attività piacevole o coinvolgente, in virtù dell'abbassamento del filtro affettivo correlato all'ansia e al senso di inadeguatezza, impara con maggiore facilità e in modo più duraturo (Krashen S., 1983: 44-48). Per poter pienamente comprendere il ruolo delle emozioni e dell'empatia nell'apprendimento linguistico mediato da audiovisivi, tuttavia, risulta opportuno prendere in considerazione una seconda serie di studi: quelli che esplorano il ruolo della motivazione nell'apprendimento linguistico e come questa si correli ai possibili strumenti didattici che si stanno esaminando.

1.2. La fruizione di audiovisivi come catalizzatore della motivazione all'apprendimento

Preso in considerazione la fisiologia alla base dell'apprendimento linguistico con gli audiovisivi come strumenti didattici, è il momento di analizzare la psicologia alla base di questo apprendimento. Al cuore di questa sta il concetto di *motivazione all'apprendimento*, cioè il complesso psichico che guida, orienta e mantiene i comportamenti indirizzati a uno scopo. Come è stato osservato, tra motivazione e apprendimento linguistico esiste una relazione molto stretta, in quanto

senza una sufficiente motivazione, uno studente anche se in possesso di ottime o buone capacità cognitive non troverà l'energia o la costanza sufficienti per dedicarsi ad un compito così impegnativo e temporalmente esteso come lo studio di una lingua straniera o seconda; insomma, la motivazione per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda può marcare la differenza tra un apprendimento linguistico di qualità e un apprendimento linguistico approssimativo, caratterizzato,

ad esempio, da fenomeni di fossilizzazione , o puramente “scolastico”.
(Cucinotta, 2017: 154).

D'altra parte, come argomentano Salmon e Mariani,

appare chiaro che l'apprendimento di una L2 dovrebbe somigliare il più possibile all'acquisizione della L1, cioè generarsi in diretto rapporto all'esperienza, agli affetti, alle reali necessità comunicative. Per questa ragione (come ognuno di noi ha empiricamente verificato) c'è una bella differenza se impariamo una lingua con un fidanzato o se la studiamo con un professore che costringe a memorizzare regole astratte. E questa differenza, oggi lo sappiamo con certezza, è registrata nel nostro cervello. (Salmon, Mariani, 2016: 53)

Qualcosa di molto simile sostiene anche Thang, quando osserva:

Language learners would not be able to comprehend the meanings of the target language unless they possess a frame, i.e. background knowledge, which enables them to understand the target language. To achieve the goal of providing language learners of a “frame”, language teachers should be able to build a network of the language in their lesson planning so that there is a logical correlation between the exposed language and their learners' knowledge, i.e. learners' embodied experience, either by real life experience or through careful explanation by the teachers. (Thang, 2009: 55)

Tale prospettiva può essere ricondotta al paradigma dell'apprendimento linguistico denominato *theory of embodiment*, un approccio che è stato spiegato da Buccino e Mezzadri in questi termini:

Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensorimotoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi. L'esperienza è centrale sia nella comprensione che nella produzione linguistica. A nostro avviso, questo concetto è particolarmente rilevante nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera: quando si

insegna e si apprende un elemento linguistico in una lingua seconda o straniera, esso deve fare riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell'apprendente. (Buccino G., Mezzadri M., 2013: 14-15)

Con ciò s'intende dire che, quantomeno da questa prospettiva, appare essenziale nel percorso di apprendimento un impiego effettivo del linguaggio in situazioni concrete e culturalmente rilevanti: come si è detto nel precedente paragrafo allorché si evidenziava il funzionamento dei neuroni specchio nell'apprendimento linguistico (che consentirebbero dapprima di identificare, riconoscere e memorizzare determinati elementi del comportamento verbale passivamente, per poi permettere allo studente di produrli attivamente), il discente deve poter venire in contatto con la lingua che sta imparando nella cornice di un'esperienza rilevante; per esempio, per arricchire il vocabolario è utile trovarsi in rapporto con le porzioni di mondo e le azioni che le nuove parole da acquisire denotano o connotano. Da questo punto di vista, risulta evidente come i film e le serie televisive possano risultare alleati formidabili per l'apprendimento, dal momento che in essi, per esempio, i termini di azione sono perlopiù accompagnati da una rappresentazione fisica dell'azione stessa: è il caso, per esempio, di quando un certo personaggio chiede a un altro di compiere una certa azione utilizzando un termine specifico.

Non deve sfuggire, del resto, che questo approccio incarnato all'apprendimento linguistico comporta anche una tonalità emotiva specifica durante l'attività didattica, che tende a presentarsi in modo particolare quando si utilizzano materiali audiovisivi: un'atmosfera attenta, coinvolta da quello che accade sullo schermo ma non affetta dall'ansia della valutazione – un'atmosfera che, come anticipato prima ricordando la regola di Krashen, tende a favorire l'apprendimento efficace. L'efficacia di tale apprendimento è stata chiarita nel suo funzionamento neurofisiologico da Fabbro, che spiega:

se l'apprendimento di una lingua si associa a situazioni affettive positive, l'entità delle informazioni memorizzate migliora notevolmente. Ciò dipende dalla realizzazione di collegamenti fra le strutture corticali e sottocorticali coinvolte nell'immagazzinamento

delle informazioni linguistiche e affettive. Inoltre le situazioni affettive positive si associano a una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento e i comportamenti comunicativi. (Fabbro, 2004: 105)

Per converso, chiarisce Balboni, nel corso dell'apprendimento linguistico (così come, in generale, di ogni forma di apprendimento) occorre che sia disattivato quel filtro emotivo che funge da meccanismo di difesa nelle situazioni di difficoltà o di stress:

affinché ci sia acquisizione è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva. La metafora del filtro, utile per comprendere il principio, corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola "emotiva" che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (Cardona, 2001). Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa. (Balboni, 2013a: 24)

In un contesto così emotivamente configurato, d'altra parte, non è difficile comprendere come si possano attivare le stesse dinamiche descritte da Byram e Fleming a proposito del teatro come strumento didattico (Byram, Fleming: 1998). Nel loro saggio, i due studiosi affermano:

Drama as an art form works paradoxically by bringing participants closer to the subject through emotional engagement but at the same time preserving a distance by virtue of the fact that the context is make-believe. [...] Drama as an art form works more effectively by allowing the type of exploration of human situations which would not be possible in real life. (Byram, Fleming, 1998: 143-144)

Come precisano in seguito, «In the field of formal learning [...] fictionalising situations creates distances and people can de-centre and becoming caring observers» (Byram, Fleming, 1998: 162). Del resto, chiosano i due studiosi,

Theatre art and life use the same communication systems, but in the real world the onlooker must make sense of what is happening by discounting any signs they consider irrelevant. In theatre, all signs are relevant. (Byram, Fleming, 1998: 165)

Questa rilevanza, d'altra parte, in virtù della tonalità emotiva positiva dell'ambiente di apprendimento, è qualcosa che gli studenti di lingua straniera sono disponibili a cogliere anche in contesti diversi da quello della fruizione di un'opera teatrale: si pensi, infatti, ai meccanismi di immedesimazione e di attenzione empatica descritti al paragrafo precedente, quando se ne spiegava l'attivazione in base al funzionamento dei neuroni specchio durante la fruizione di audiovisivi. Né va considerato unicamente l'aspetto affettivo ed emotivo. Un ruolo importante spetta senz'altro anche alla dimensione cognitiva, se è vero che il film, come evidenzia Simone, è a un tempo un testo semplice e complesso: semplice perché dispone di un alto grado di iconicità, ossia di corrispondenza tra significante e significato, e perché di conseguenza è uno strumento in grado di innescare processi di ricezione e sistematizzazione mentale più economici rispetto a quelli attivati, per esempio, durante la lettura di un testo scritto; complesso perché è un'opera multisensoriale: attraverso la sua capacità di stimolare molteplici canali percettivi e diverse dimensioni del sé, il film chiama in gioco molteplici facoltà, rivelandosi un campo di applicazione ideale per le intelligenze multiple (Simone, 2022: 73).

E proprio dall'incontro tra la dimensione cognitiva e affettiva, favorito dal decentramento descritto da Byram e Fleming, scaturisce un ulteriore aspetto del teatro che lo rende uno strumento didattico formidabile e che è condiviso anche dai materiali audiovisivi come film, serie televisive e spezzoni dei medesimi: il fatto di riuscire a incrementare e consolidare le conoscenze e le

competenze interculturali. A proposito del cinema, per esempio, Borbala sostiene che

Il cinema attiva un circuito che ci vede spettatori attivi. Il potere delle immagini esercita un'azione trasformata 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. (Borbala, 2018: 255)

Oltre a evidenziare gli stereotipi ed emendarli, d'altra parte, l'audiovisivo può essere un veicolo efficace per una genuina e fondata conoscenza di determinate società, culture ed epoche storiche. Anche questo aspetto, non a caso, si correla alla dimensione motivazionale dell'apprendimento linguistico: coinvolti dalla narrazione e senza l'ansia della performance o la noia data dall'applicazione meccanica di regole avulse dal contesto, gli studenti saranno maggiormente motivati a comprendere quanto viene detto e a decifrare correttamente gesti, mimiche, posture, spazi, oggetti, credenze e pratiche culturalmente mediate. In questo caso, con tutta evidenza, risulta lampante la distinzione tra *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca* all'apprendimento. Come ricorda Balboni, mentre la seconda si basa su rinforzi o ricompense esterni, quali un voto o un giudizio positivo, la prima nasce dal bisogno intrinseco dell'individuo di autorealizzarsi e, nel caso dell'apprendimento linguistico, di poter comunicare e cooperare efficacemente con gli altri (Balboni, 2002: 38). Di conseguenza, secondo lo studioso, occorre da parte dell'insegnante «rinforzare l'idea che imparare una lingua straniera sia una cosa utile (bisogno) e imprevedibilmente stimolante (piacere) anche nei casi in cui è imposta dal sistema formativo (dovere)» (Balboni, 2002: 39): la motivazione all'apprendimento, dunque, nel modello delineato da Balboni scaturisce dal piacere che si correla al soddisfacimento di un bisogno esistenziale e sociale in un contesto di dovere.

Tutte queste considerazioni però, va notato, risultano valide solo a condizione che i materiali utilizzati siano *materiali autentici*, cioè ordinariamente fruiti dai parlanti madrelingua per finalità di intrattenimento

o di altro genere nel contesto della cultura di riferimento e non appositamente creati a scopi didattici. Infatti, come chiarisce Enrico Borello,

Un materiale didattico può considerarsi autentico quando non nasce necessariamente per un pubblico di stranieri ma, al contrario, per un pubblico di parlanti nativi (è il caso di giornali, film, programmi radiofonici o televisivi). Può essere inoltre considerato autentico quando, anche se prodotto di fronte a un microfono, conserva le caratteristiche del “parlato spontaneo”. Usare in classe materiali autentici significa preparare lo studente ad affrontare la realtà extrascolastica, aiutarlo a sviluppare le abilità che gli serviranno nella vita reale. I sostenitori della necessità di utilizzare i materiali autentici sono convinti che i testi creati per fini didattici, non preparano lo studente ad affrontare la complessità del mondo al di fuori della classe. (Borello, 2014: 89)

La rilevanza di questi materiali autentici nella promozione della competenza non solo linguistica ma anche interculturale è chiarita subito dopo dallo studioso, che afferma: «i materiali autentici sono in genere portatori di cultura, e insegnare la cultura è importante per la condivisione di uno stesso background culturale al fine di evitare fraintendimenti» (Borello, 2014: 90).

Chiaramente, riconoscendo una grande importanza alla dimensione della competenza interculturale tanto come requisito quanto come motivazione intrinseca che concorre all'apprendimento linguistico in un circolo virtuoso, ci si colloca in uno specifico paradigma dell'apprendimento stesso che è il caso di precisare. Questo paradigma discende dall'approccio umanistico-affettivo sviluppato negli anni '80 negli Stati Uniti rimettendo al centro del percorso formativo lo studente come soggetto attivo, responsabile e capace di fare della propria formazione un percorso di cui farsi carico in prima persona, con il docente come guida e come supporto dal punto di vista conoscitivo ma anche affettivo (Borello, 2014: 90). Nel contesto di un simile paradigma, che mira a rimuovere l'ansia dall'ambiente di apprendimento a favore di un'atmosfera rilassata e collaborativa, si tende a privilegiare una dimensione olistica nel processo di acquisizione della lingua straniera, tenendo a mente che non si impara unicamente a livello verbale e consapevole, ma anche

attraverso i sensi e il movimento (un'evidenza supportata, come si è visto, anche a livello neurofisiologico); l'apprendimento della lingua straniera, dunque, si configura come un'attività guidata dall'io profondo del discente (Borello, 2014: 91-92)⁴. All'interno di un approccio di questo tipo è possibile integrare la nozione di *competenza comunicativa* così come concettualizzata in alternativa alla nozione di *competenza linguistica* proposta da Chomsky: se per quest'ultimo, infatti, il parlante competente è colui che padroneggia in modo corretto e creativo le norme grammaticali avendole acquisite grazie a un sistema innato in grado di percepire, registrare e riprodurre le regolarità del linguaggio a prescindere da qualsivoglia considerazione contestuale, sociale e culturale, all'interno di questo approccio si segue piuttosto l'impostazione di Hymes, secondo il quale «conoscere le caratteristiche formali di una lingua non è condizione sufficiente per comunicare» (Borello, 2014: 93). In particolare, seguendo la prospettiva di Hymes, si ritiene ponendosi in questa ottica che, perché si dia autentica competenza comunicativa, sia imprescindibile un'attenzione all'evento comunicativo opportunamente addestrata a cogliere e identificare la situazione, i partecipanti all'evento, gli scopi, i contenuti, il canale e il registro, uniformando il proprio contributo di conseguenza (Borello, 2014: 95). Naturale sviluppo di questo approccio è il modello di *competenza comunicativa interculturale* sviluppato da Byram, che interpreta questa competenza linguistica, sociolinguistica e relazionale come prodotto di un insieme di conoscenze e di un atteggiamento mentale curioso e aperto, che si concretizza nell'abilità di interpretare e mettere in relazione gli elementi dell'evento comunicativo che avviene in un certo scenario, la consapevolezza culturale critica e l'abilità di scoprire e interagire esplorando il contesto e il dialogo (Byram, 1997). Ora, come risulta evidente l'audiovisivo si presta moltissimo allo sviluppo di questa competenza, proprio perché mantiene attiva la curiosità dello studente promuovendo nuove conoscenze e

⁴ Occorre notare, tuttavia, che le motivazioni inconse possono costituire sia un catalizzatore sia un inibitore del processo d'apprendimento: infatti, una percezione negativa di sé da parte dello studente (che potrebbe percepirsi, per esempio, come inadeguato o addirittura negato per le lingue) o un rapporto competitivo con il gruppo classe e la conseguente paura di fare brutta figura, interagendo in maniera più esigua, potrebbero limitare i progressi nell'apprendimento.

riattivando quelle già acquisite, mentre suscita la consapevolezza culturale critica toccando tematiche spesso sensibili o controverse; infine, costituendo un ambiente di apprendimento libero dall'ansia ma comunque coinvolgente ed emotivamente connotato, l'audiovisivo promuove le abilità linguistiche, fornendo allo studente una forte motivazione intrinseca per l'apprendimento, dal momento che padroneggiare un vocabolario sempre più ricco e strutture sempre più articolate consente di poter seguire pienamente gli eventi sullo schermo. D'altra parte, come è stato notato da Johnson, va considerato che, soprattutto per i fruitori più giovani (ma non limitatamente a essi) la fruizione di audiovisivi come film e soprattutto serie televisive in lingua straniera non è necessariamente un'attività soltanto passiva: infatti, poiché i prodotti audiovisivi d'intrattenimento contemporanei si caratterizzano per una sempre maggiore complessità (*cliffhanger*, narrazioni multiple, narratori inaffidabili, focalizzazioni parziali, misteri da risolvere), i fruitori si trovano spesso non solo a cercare informazioni in rete per appurare la correttezza delle proprie intuizioni sullo sviluppo o il significato complessivo della storia, ma anche a confrontarsi attivamente con altri appassionati dello stesso show (Johnson, 2005: 121-123). Non a caso, dall'inizio del nuovo millennio si sono moltiplicati i forum, i blog, le pagine dedicate a film, serie e altri prodotti d'intrattenimento, cioè spazi all'interno dei quali i parlanti interagiscono per cercare risposte ai propri dubbi, scambiarsi opinioni o interpretazioni, nonché semplicemente per condividere la propria passione; anche così dunque, in modo indiretto, l'audiovisivo sembra innescare una forte motivazione intrinseca all'apprendimento, data dal desiderio di potersi confrontare e interagire efficacemente con altri parlanti su un tema che sta a cuore avendo piena padronanza del linguaggio e comprendendo meglio quello che accade sullo schermo.

1.3. Memoria e audiovisivi nell'apprendimento linguistico

Per comprendere adeguatamente il rapporto tra audiovisivi e memoria nel contesto dell'apprendimento linguistico, valutando le evidenze a favore dei benefici di questi strumenti didattici anche dal punto di vista delle capacità di memorizzazione, è opportuno anzitutto ricapitolare brevemente il

funzionamento della memoria. Come illustrato da Fabbro, ciò che viene chiamato *memoria* non è in realtà una funzione unitaria, bensì una serie di moduli parzialmente indipendenti suddivisi in due macrostrutture: la *memoria a breve termine* e la *memoria a lungo termine* (Fabbro, 2004: 5). Il funzionamento di queste macrostrutture non è stato ancora compiutamente descritto: ad oggi, esistono diversi modelli di funzionamento. Per quanto riguarda la memoria a breve termine, il più efficace risulta quello di Baddeley, che è altresì utile per illustrare le tappe di alcuni aspetti dell'apprendimento linguistico. Nel modello di Baddeley la memoria a breve termine si definisce *memoria di lavoro* e si compone di tre moduli: l'*esecutore centrale*, che organizza, seleziona e recupera le informazioni rilevanti nello svolgimento del compito; il *magazzino episodico temporaneo*, che conserva per alcuni minuti informazioni complesse come eventi o conversazioni, attivando i processi di selezione che portano le informazioni a essere filtrate, conservate o scartate per l'immagazzinamento nella memoria a lungo termine; un *circuito fonologico*, che a sua volta si compone di un *magazzino fonologico*, che ritiene l'informazione attraverso un ancoraggio fonetico, per un paio di secondi, e il sistema di *ripasso articolatorio*, che mantiene l'informazione nella memoria a breve termine se selezionata come rilevante dall'esecutore centrale tramite un sistema di rievocazione (Fabbro, 2004: 6). Particolarmente interessante ai fini dell'argomento che si sta discutendo è l'esempio di Fabbro, che consiste proprio nell'apprendimento di una nuova parola:

Una parola per essere memorizzata nel sistema della memoria a breve termine deve essere prima depositata nel “magazzino fonologico” (dove permane per 1-2 secondi); in seguito per essere mantenuta nella memoria a breve termine deve essere ripetuta interiormente mediante il “sistema di ripasso articolatorio”. Il circuito fonologico è rappresentato dalle aree uditive (magazzino fonologico), dalle aree motorie e premotorie, dai gangli della base e dal talamo dell'emisfero sinistro e infine da alcune strutture del cervelletto destro (sistema di ripasso articolatorio). (Fabbro, 2004: 7)

Lo studioso evidenzia come numerosi studi sulla memoria a breve termine abbiano accertato il suo ruolo nell'acquisizione di un nuovo linguaggio:

Una serie di studi sperimentali ha mostrato che gli individui che conoscono molte lingue possiedono una memoria a breve termine verbale maggiore rispetto ai soggetti monolingui con lo stesso livello di scolarità. Altri studi condotti nei bambini hanno evidenziato che la memoria a breve termine è coinvolta nell'apprendimento delle lingue straniere. Al contrario i bambini con difficoltà nell'acquisizione del linguaggio (disfasie evolutive) e nell'apprendimento della lettura (dislessie evolutive) presentano una memoria a breve termine significativamente più bassa rispetto a bambini normali. Non è ancora chiaro se la memoria a breve termine più ampia riscontrata in alcuni studenti universitari poliglotti sia una caratteristica neurobiologica che predispone all'apprendimento delle lingue straniere oppure sia un effetto secondario della conoscenza di numerose lingue. È probabile che gli studenti universitari che hanno più facilità nell'apprendimento delle lingue tendano a diventare poliglotti, e che tale risultato sia dovuto a una maggiore efficienza di alcune strutture nervose coinvolte nella memorizzazione del linguaggio. (Fabbro, 2004: 9)

Se selezionata come rilevante e in assenza di fattori inibitori, dalla memoria a breve termine l'informazione si consolida nella memoria a lungo termine, che si distingue in *esplicita*, contenente le informazioni consapevoli, ed *implicita*, contenente le informazioni non consapevoli. Scoperta e studiata relativamente da poco, la memoria implicita è in realtà la prima a comparire nel bambino, intorno agli 8-10 mesi di età, e l'ultima a scomparire nell'anziano e nel paziente affetto da disturbi della degenerazione della memoria; essa, inoltre, a sua volta si compone di diversi sottosistemi, ancora non completamente esplorati: tra questi, ad oggi, si annoverano il *priming*, che è sotteso alle operazioni di riconoscimento percettivo, quello responsabile dei riflessi condizionati e, soprattutto, quello che sottende le procedure cognitive motorie, tra cui l'articolazione di suoni (Fabbro, 2004: 11). Insieme a Fabbro, del resto, occorre notare che:

La memoria implicita, detta anche memoria non-dichiarativa, presenta alcune caratteristiche distintive: a) L'acquisizione di conoscenze implicite avviene casualmente (senza necessità di fare attenzione o di concentrarsi). Ad esempio, non si impara ad andare in bicicletta aumentando la concentrazione e l'attenzione sul compito ma "lasciandosi andare". b) Le conoscenze memorizzate non sono accessibili all'introspezione verbale, cioè non possono essere descritte consapevolmente. Nessuno è infatti capace di andare in bicicletta dopo aver seguito soltanto delle lezioni teoriche. Ciò significa che non è possibile acquisire le conoscenze procedurali necessarie per guidare una bicicletta attraverso delle istruzioni verbali ma bisogna farne esperienza; questo vale anche per imparare a parlare fluentemente una lingua. c) Le conoscenze memorizzate nella memoria implicita vengono utilizzate in forma automatica. Un individuo mentre sta guidando l'automobile non pensa alle procedure che deve eseguire per condurre il veicolo, guarda invece la strada, eventualmente parla con il compagno di viaggio, e fa attenzione a non fare incidenti e a raggiungere la sua destinazione. d) Le conoscenze implicite migliorano con la pratica. Più si usa la bicicletta e più si va spediti, col tempo si possono fare anche delle acrobazie. (Fabbro, 2004: 12).

Questa considerazione, peraltro, consente di spiegare su base funzionale la differenza, centrale nelle concettualizzazioni di studiosi come Krashen (1983), tra *acquisizione* – che è un processo spontaneo, olistico e continuo – e *apprendimento* di un nuovo linguaggio – che è un processo conscio, regolato e discreto. Infatti, rileva Fabbro,

Un dato di importanza fondamentale che caratterizza la memoria implicita è che essa si sviluppa indipendentemente dalla consapevolezza. [...] È stato evidenziato che vasti settori della prima lingua (L1) vengono memorizzati nei sistemi della memoria implicita, in particolare qui si memorizzano gli aspetti che riguardano il riconoscimento e l'articolazione dei suoni (aspetti fonologici) e le regole di flessione e combinazione delle parole (aspetti morfosintattici). Un bambino all'età di tre anni possiede buone capacità espressive verbali e limitate capacità di memoria esplicita. (Fabbro, 2004: 14)

Non a caso, d'altra parte, le evidenze scientifiche hanno precisamente riscontrato che la memoria esplicita e quella implicita sono rappresentate in strutture differenti:

Le basi neuroanatomiche della memoria procedurale, un tipo di memoria implicita che è responsabile dell'acquisizione della fonologia e della sintassi, sono rappresentate in alcune strutture sottocorticali (gangli della base dell'emisfero sinistro, nuclei dentati del cervelletto) e in alcune aree specifiche della corteccia cerebrale coinvolte nella percezione (somata e uditiva) e nel movimento (area di Broca, area motoria supplementare) (Paradis 1994; Ullman 2001). Queste strutture maturano prima delle aree corticali associative coinvolte nell'immagazzinamento delle informazioni esplicite. Per tale ragione i bambini acquisiscono prima le strutture fondamentali della prima lingua e soltanto in seguito diventano capaci di ricordare alcuni episodi della loro vita e di espandere le loro conoscenze del mondo. (Fabbro, 2004: 15)

Per quanto riguarda la memoria esplicita, invece, anch'essa presenta un insieme di sottocomponenti neurofunzionali indipendenti: tra queste, le più studiate e descritte sono la *memoria episodica*, che riguarda le esperienze del passato rievocabili ed esprimibili, e la *memoria semantica*, che riguarda le conoscenze enciclopediche dell'individuo riguardo il mondo (Fabbro, 2004: 16). Come la memoria implicita, anche quella esplicita presenta alcune specifiche caratteristiche, che sono diametralmente opposte:

a) L'apprendimento di informazioni esplicite viene facilitato dalla volontà e dalla focalizzazione dell'attenzione. L'attenzione migliora la capacità e la precisione nel ricordo di informazioni semantiche e di episodi della vita. b) Le conoscenze memorizzate nei sistemi della memoria esplicita possono essere recuperate consapevolmente e descritte verbalmente; [...] c) Le conoscenze esplicite possono essere memorizzate anche dopo una sola esposizione. (Fabbro, 2004: 14).

Ora, come precisa Fabbro, è importante non sottovalutare il ruolo delle emozioni nel funzionamento della memoria esplicita: infatti,

Il sistema affettivo gioca un ruolo essenziale nella scelta di ciò che vale la pena di essere memorizzato. Tuttavia, le esperienze emotive estreme, come ad esempio gli shock emotivi dovuti a episodi di violenza o a traumi, provocano un completo collasso dei sistemi della memoria esplicita. La liberazione di alti livelli di ormoni dello stress (ormoni corticosteroidi) determina infatti un blocco funzionale dell'ippocampo, che, a sua volta, provoca un'inibizione dei processi di fissazione delle informazioni esplicite nella memoria a lungo termine (amnesia da stress). (Fabbro, 2004: 15)

Pur non avendo un impatto altrettanto grave rispetto a un trauma, anche vissuti di ansia e stress inibiscono l'apprendimento: ecco spiegato il funzionamento del filtro affettivo descritto da Krashen, che va rimosso al fine di ottenere un apprendimento efficace e duraturo⁵. Questo meccanismo si spiega tenendo conto che esistono nel cervello diversi sistemi neurofunzionali deputati alla memorizzazione delle emozioni; in particolare, esistono due strutture distinte che presiedono a questo processo: la *memoria emozionale*, che è una forma di memoria implicita responsabile delle tracce emotive che restano associate inconsapevolmente a certi stimoli e situazioni, e la *memoria delle emozioni*, che è un tipo di memoria episodica, cioè esplicita, che mantiene la traccia consapevole e narrabile di eventi emotivamente connotati (Fabbro, 2004: 18). Questi sistemi di memorizzazione delle emozioni sono particolarmente rilevanti ai fini dell'apprendimento linguistico: infatti,

Durante l'acquisizione di una lingua un bambino piccolo "associa" le memorie procedurali coinvolte nell'acquisizione del linguaggio all'insieme delle memorie emozionali inconsce che vanno a formare il bagaglio emozionale e la sua struttura di personalità. [...] L'insieme

⁵ Tra l'altro, la ricerca scientifica ha offerto una spiegazione interessante e convincente per la strettissima relazione tra emozioni e memoria, ipotizzando che essa abbia avuto una funzione evolutivamente adattiva che coinvolgerebbe anche la motivazione: essa, infatti, avrebbe permesso alla specie di perseguire il piacevole, sicuro e vantaggioso, evitando i pericoli grazie all'associazione a questi di vissuti interiori negativi (Fabbro, 2004: 5-6).

delle memorie emozionali che si legano agli automatismi di una lingua è quindi molto diverso se la lingua è stata acquisita da piccoli e con modalità naturali piuttosto che appresa a scuola per regole (Lamendella 1977a,b; Schumann 1998). Si immagini ad esempio un ragazzo che abbia appreso il francese durante l'interazione con la sua fidanzata a Parigi, rispetto a un seminarista della stessa età che sta imparando il latino attraverso la memorizzazione di regole grammaticali. L'impatto emozionale delle due lingue sui due cervelli, a parità di altre condizioni, è sicuramente molto diverso. (Fabbro, 2004: 20)

Tirando le somme delle evidenze scientifiche a disposizione, l'apprendimento linguistico dal punto di vista della memoria può essere descritto rilevando che:

Mentre alcune componenti della prima lingua sono memorizzate nei sistemi della memoria implicita (aspetti fonologici e morfosintattici) le parole e i loro significati vengono memorizzati prevalentemente nei sistemi della memoria esplicita. [...] Una lingua può quindi essere appresa e utilizzata in forma automatica, mentre per apprendere in maniera consapevole il significato di nuove parole è necessario che siano integre le basi nervose che sostengono la memoria semantica, una componente della memoria esplicita. Tuttavia, anche nella prima lingua sono coinvolte costantemente sia componenti della memoria implicita che della memoria esplicita. Ad esempio, durante la comprensione vengono in genere attivate contemporaneamente componenti della memoria semantica (esplicita) per il riconoscimento del lessico e componenti della memoria implicita per la comprensione grammaticale. (Fabbro, 2004: 22-23)

Chiaramente, queste evidenze scientifiche hanno una ricaduta importante dal punto di vista delle metodologie e delle strategie didattiche. Infatti, osserva Fabbro,

Finora nell'insegnamento scolastico della lingua straniera sono state prevalentemente usate strategie esplicite di studio della grammatica, mentre per favorire l'espressione veniva consigliato il metodo della

traduzione grammaticale. In base alle attuali conoscenze è importante sottolineare, invece, che l'uso di strategie consapevoli nell'acquisizione della seconda lingua presenta dei notevoli limiti. 1) Per poter trarre profitto dai metodi di studio espliciti della lingua straniera i soggetti devono avere superato una certa età, in genere i 15 anni; ciò significa che l'utilizzazione nella scuola primaria e nella scuola media inferiore di questi metodi è impropria e inefficace. 2) È stato inoltre riscontrato che anche numerosi soggetti adulti non adoperano strategie consapevoli per l'apprendimento delle lingue straniere, pertanto anche per essi l'uso di strategie tipiche della memoria implicita risulta essere più efficiente e valido. 3) Spesso gli studenti che ottengono risultati scolastici eccellenti nella lingua straniera con il metodo di apprendimento esplicito non sono poi capaci di seguire una naturale conversazione nella lingua straniera. (Fabbro, 2004: 28-29)

Ora, nell'ottica di privilegiare una strategia per l'acquisizione della lingua straniera, che permetterebbe di padroneggiare in modo fluente sul piano della comprensione e della produzione, affiancandola sistematicamente all'apprendimento consapevole e astratto strutturato intorno alle regole grammaticali, appare evidente che l'audiovisivo si candida come strumento didattico estremamente valido. Infatti, come notato da Diadori, anzitutto

Durante lo svolgersi del filmato lo spettatore-apprendente formula ipotesi e anticipazioni in base alle proprie conoscenze del mondo, anche per compensare le eventuali carenze linguistiche. In questa fase di comprensione globale, l'apprendente chiamerà in causa, anche inconsciamente la propria enciclopedia personale allo scopo di ricostruire il senso di ciò che vede. Ogni enunciato è inserito in una determinata situazione comunicativa e la sua decodificazione ha valore solo in quella situazione particolare: la grammatica dell'attesa (Expectancy Grammar), fondamentale nello sviluppo dei processi cognitivi dell'interpretazione e della comprensione, viene particolarmente messa alla prova in una esperienza semiotica complessa come quella della visione di un filmato e nel suo sfruttamento per fini glottodidattici. (Diadori, 2007: 72)

D'altra parte, i termini e le strutture sono immersi in un contesto in questo ambiente di apprendimento: i processi inferenziali per la loro decifrazione sono supportati da molteplici elementi, un fattore che facilita molto la creazione di quei collegamenti che permettono un efficace inserimento nelle nuove conoscenze nella memoria a lungo termine. Non solo: la rilevanza sul piano emotivo e affettivo del contenuto facilita le dinamiche descritte da Fabbro, dal momento che mentre il soggetto si immedesima le situazioni affettive positive che si trova a vivere si associano ad una maggiore attivazione dei sistemi dopaminergici e noradrenergici, i quali facilitano in maniera rilevante l'apprendimento di comportamenti comunicativi (Fabbro, 2004: 65-66; Diadori, 2007: 75). Del resto, come Krashen rileva mettendo in relazione la tonalità emotiva dell'ambiente di apprendimento, le caratteristiche degli strumenti didattici e l'efficacia dell'apprendimento,

the "forgetting hypothesis" requires that the messages be not only interesting, but compelling, with all attention focused on the message to such an extent that thoughts of anxiety do not occur. The Forgetting Hypothesis is influenced by the concept of "flow," (Csikszentmihalyi, 1993). Flow is the state people reach when they are deeply but effortlessly involved in an activity. In flow, the concerns of everyday life and even the sense of self disappear - our sense of time is altered and nothing but the activity itself seems to matter.

(Krashen, 2013: 103)

Va anche ammesso, però, che la lingua parlata in film e serie televisive non è perfettamente aderente al reale sul piano della grammatica. Infatti, come è stato fatto notare da Rossi,

Il parlato filmico, in effetti, presenta, rispetto a quello spontaneo, una maggiore uniformità sia nella struttura dei turni conversazioni e degli enunciati (che tendono ad avere tutti il medesimo numero di parole), sia nella struttura sintattica (tendenza ad enunciati monoclausola e a una distribuzione estremamente omogenea dei tipi e del grado di subordinazione), sia nelle scelte lessicali (per lo più medie, comprese nel vocabolario di base, distanti sia da termini letterari, sia da

germanismi, dialettalismi e tecnicismi, con qualche eccezione). [...] Il parlato filmico fa parte di quella varietà diamesica nota da qualche anno come lingua “trasmessa” (Sabatini 1982, 1997) e caratterizzata dai seguenti tratti fondamentali: non compresenza di mittenti e riceventi; molteplicità dei mittenti (produzione collettiva del messaggio) [...], simulazione del parlato spontaneo. (Rossi, 2002: 161-162)

Tuttavia, questa pur apparente parziale artificiosità è compensata dalla ricchezza dello stimolo che l’audiovisivo è in grado di mettere a disposizione degli studenti di lingua straniera e che, come l’evidenza scientifica sembra dimostrare ampiamente, gioca a favore della memorizzazione di diversi aspetti del linguaggio che si sta imparando.

2. IL RUOLO DELLA NARRAZIONE NELL'EFFICACIA DELL'AUDIOVISIVO

Nel capitolo precedente si sono messi in luce i benefici dell'audiovisivo in generale per quanto riguarda l'apprendimento linguistico: in luce delle numerose evidenze disponibili, infatti, si è potuto rilevare come uno stimolo complesso, vicino al quotidiano e accattivante nella presentazione permetta agli studenti di formulare ipotesi sulla grammatica e ampliare il proprio lessico, ritenendo in modo più efficace nella propria memoria le informazioni ottenute grazie al supporto di elementi paraverbali e non verbali. Ora, come si anticipava, in base ai risultati della ricerca scientifica sull'apprendimento in generale e sull'apprendimento linguistico nello specifico, la tipologia di audiovisivo⁶ capace di massimizzare i benefici sul piano didattico è quella che presenta elementi narrativi. In questo capitolo se ne indagheranno le ragioni, prendendo in esame le acquisizioni della ricerca in campo neuroscientifico, psicologico e antropologico, vagliando con attenzione il rapporto tra narrazione e apprendimento e le implicazioni di tale rapporto per l'insegnamento della L2 che voglia valersi dell'uso di audiovisivi.

2.1. L'essere umano come animale narrativo

Fin dall'antichità gli studiosi hanno rilevato che per gli umani le parole sono così importanti da poter legittimamente rientrare in una definizione della specie. Risale al III secolo a.C., per esempio, la fortunatissima definizione del filosofo Aristotele di umano come animale dotato di *lògos*, un termine di ardua traduzione in italiano che può significare sia "razionalità, intelligenza" (rimandando così alla definizione biologica in vigore, cioè "*homo sapiens*"),

⁶ Va tenuto presente che, anche se nel panorama mediale contemporaneo l'associazione di film e serie tv con il termine "audiovisivo" è pressoché automatica, esistono anche altre tipologie di audiovisivo che non sono eminentemente narrative: ne sono un esempio le proiezioni in Power Point che associano immagini e sonoro, oppure gli spot pubblicitari e le comunicazioni istituzionali a carattere informativo. Tuttavia, è da rilevare la netta predominanza del carattere narrativo degli audiovisivi nel panorama contemporaneo, in luce della maggiore efficacia sul piano comunicativo della narrazione rispetto alla descrizione in molteplici ambiti.

ma anche “parola” (Berti, 2007: 23-24). Sulla scia delle riflessioni aristoteliche e dei molti filosofi successivi la conoscenza umana si è sviluppata in molte branche che riguardano a diverso titolo le parole: la logica e la retorica, anzitutto, gli studi sulla composizione poetica e letteraria e la pragmatica, solo per ricordarne qualcuna. Tuttavia, con una particolare accelerazione dalla seconda metà del secolo scorso, il rapporto tra umani e parole in ambito scientifico, culturale e sociale ha trovato una specificazione particolare: di tutti gli usi che la specie fa delle parole in ambito comunicativo ed espressivo, cioè, si è incominciato a ritenere che il più importante, o comunque il preminente sul piano del tempo e delle risorse dedicate a questa attività, sia quello narrativo (Gottschall, 2014; Smorti, 2018)⁷. A riassumere in una definizione particolarmente efficace l’incremento a un tempo degli studi sulla narrazione e dell’importanza delle narrazioni⁸ nella società contemporanea è stato l’antropologo e biologo Stephen J. Gould, che già nel 1994 in un discusso articolo divulgativo proponeva di modificare la definizione della specie in “*homo narrator*” (Gould, 1994). Una posizione provocatoria che, se si guarda alle evidenze raccolte e ai modelli elaborati in molteplici campi per indagare la strettissima relazione tra mente umana e storie, appare oggi tutt’altro che assurda. Del resto, non a caso già prima di Gould il semiologo francese Roland Barthes nel 1969 osservava che la narrazione

⁷ Come rilevato dall’antropologo Jonathan Gottschall nella sua monografia sul tema, il motivo di questo accresciuto interesse deriva anche da un cambiamento sociologico importante: risale alla seconda metà del secolo scorso (anche se le origini di questa tendenza si possono rintracciare già alla fine del XIX secolo) il fiorire dell’industria culturale e dell’intrattenimento, in luce di una crescente disponibilità di denaro e di tempo libero, ma anche di una sensibilità alle storie che nella maggior parte dei Paesi era stata alimentata dagli organismi di propaganda, che delle narrazioni faceva un uso estremamente consapevole e sofisticato (Gottschall, 2014).

⁸ Per narrazione s’intende in senso ampio il resoconto di una sequenza di eventi legati da un duplice vincolo: isomorfismo e cronologicità. Per *isomorfismo* s’intende la presenza nella sequenza di eventi narrati di almeno un ente del quale almeno un tratto distintivo si modifica nel tempo; per *cronologicità*, invece, s’intende che la sequenza di eventi deve avere una scansione temporale successiva che è possibile ricostruire: in altri termini, a prescindere da quello che la narratologia definisce “intreccio”, cioè il modo in cui il materiale narrativo viene disposto, deve essere possibile identificare una “fabula”, cioè una sequenza cronologica di eventi (Tornitore, 2014: 13-14).

è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità, non esiste, non è mai esistito un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture talora opposte. Il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura: internazionale, trans-storico, trans-culturale, il racconto è come la vita. (Barthes, 1969:7)

Una mole importante di dati a sostegno dell'intrinseca narratività dell'essere umano proviene anzitutto dalla ricerca neuroscientifica, che si è occupata di indagare che cosa accada a livello neurofisiologico quando si fruisce una narrazione. Tanto nel campo del circuito percezione-azione, quanto nella cognizione di alto livello che si struttura intorno all'astrazione e alla simulazione di contesti di esperienza ipotetici, nonché nell'ambito dei circuiti ritenuti sede dell'empatia e delle emozioni, gli studi hanno fatto rilevare una tendenza comune: le reti e i circuiti neuronali individuati come correlati neurofisiologici di processi di alto livello sul piano cognitivo ed affettivo si attivano durante la fruizione di una narrazione in modo del tutto analogo a quanto accade nel corso di esperienze in prima persona (Holland, 2009; Crago, 2014; Armstrong, 2020); inoltre, la fruizione di narrazioni garantisce degli importanti benefici sul piano del benessere individuale agendo sul circuito neurale della ricompensa, con conseguente rilascio di dopamina, un neurotrasmettitore responsabile della sensazione di piacere e della riduzione dello stress (Costa et al., 2010; Eagleman, 2015). Tra le evidenze più interessanti provenienti dalla ricerca neuroscientifica figurano senz'altro quelle che permettono di fornire un resoconto di quello che accade nel cervello dell'individuo quando si trova a fruire una narrazione. In primo luogo, fatto non stupefacente, si attivano le aree di Broca e Wernicke, ossia i centri deputati alla produzione e alla comprensione del linguaggio; tuttavia, fatto decisamente più notevole, si attivano contestualmente anche i centri dell'apprendimento e della memoria: in particolare, l'attivazione delle connessioni sinaptiche induce gli studiosi a ritenere che questa attività elettrofisiologica sia indice della costruzione di nuovi percorsi che integrano quelli già presenti – ossia, ciò che viene raccontato all'esterno dell'individuo

viene messo in connessione con i suoi ricordi e, se risulta rilevante, viene preparato per essere immagazzinato (Zak, 2015; Pecchinenda, 2019). Ancor più nello specifico, allorché il racconto incontra l'esperienza vissuta e ricordata, si assiste a una attivazione dell'insula, una struttura cerebrale cruciale per lo sviluppo emotivo e ritenuta tra le sedi delle emozioni (Armstrong, 2020). L'effetto, come precisato da Hasson e colleghi, è dunque che

la narrazione è l'unica modalità di discorso che riesce ad attivare immediatamente parti specifiche del cervello del destinatario della comunicazione, portandolo a processare l'informazione fornita dalla storia raccontata come qualcosa di personale, che diventa un'idea del destinatario stesso o si configura al pari di un'esperienza vissuta in prima persona. (Hasson et al., 2019: 166-167)

Merita di essere ricordato, d'altra parte, che in ambito neuroscientifico negli ultimi decenni sono emersi numerosi paradigmi per spiegare gli eventi neurofisiologici che hanno luogo negli individui coinvolti nella produzione e nella fruizione di storie. Tra i più fortunati e approfonditi si può menzionare quello elaborato dal neuroscienziato Michael Gazzaniga, noto anche come "*paradigma dell'interprete*". L'indagine di Gazzaniga, intrapresa negli anni '90, prendeva le mosse dal trattamento dei pazienti epilettici, che prevedeva la resecazione del corpo calloso, una struttura cerebrale che costituisce un ponte tra l'emisfero destro e il sinistro; in seguito a questa operazione, i pazienti lamentavano una perdita del senso del sé, apparentemente localizzato nell'emisfero sinistro: secondo Gazzaniga, in questo emisfero avrebbe sede un "modulo interprete" (strutturato tra l'amigdala, i gangli basali e un insieme di sottocircuiti) responsabile dell'aggregazione del senso identitario (Armstrong, 2020). Ora, la collocazione nell'emisfero sinistro in base alle conoscenze neuroscientifiche a disposizione avrebbe senso, dal momento che proprio questo emisfero sembra essere responsabile dei procedimenti inferenziali atti a trovare giustificazioni e decifrare situazioni complesse o apparentemente incongrue: un procedimento analogo, secondo Gazzaniga, potrebbe essere considerato il costante aggiustamento del senso di sé, che si

configura come un processo narrativo (Armstrong, 2020). Un ultimo dato interessante, poi, viene dallo studio dell'attività cerebrale non del narratore o del narratario singolarmente presi, bensì da studi che hanno analizzato quanto accadeva a livello fisiologico contemporaneamente in chi fruiva e chi produceva una narrazione: gli esiti della ricerca hanno mostrato che tra i cervelli di parlanti e ascoltatori avviene un accoppiamento dell'attività (cioè sono coinvolte le stesse aree responsabili della produzione del linguaggio, delle inferenze e del ragionamento morale, nonché della rievocazione di informazioni enciclopediche e del rilevamento di informazioni contestuali rilevanti per la comprensione), con un leggero ritardo nell'attività dell'ascoltatore; questo peraltro fa registrare picchi di attività definita dagli studiosi come "anticipatoria predittiva", ossia responsabile di una serie di istantanee connessioni volte alla creazione di inferenze e scenari sul possibile proseguimento della storia (Stephens et al., 2010; Hasson et al., 2019). Si tratta di un rilievo tutt'altro che trascurabile, in quanto depone a favore della cognizione come processo intersoggettivo e distribuito quando avviene secondo modalità narrative, evidenziando al tempo stesso come il cervello umano si presenti come progettato per la creazione e la fruizione di storie.

Come si evince dalla breve panoramica delle acquisizioni e delle teorie in ambito neuroscientifico, la produzione e la fruizione di storie innescano un insieme di eventi di grande rilevanza a livello neurofisiologico. Sulle ragioni di questo fenomeno l'ipotesi che trova oggi maggior credito in ambito scientifico è quella che li correla all'evoluzione della specie: in particolare, secondo questa ipotesi la predisposizione neurofisiologica a raccontare e fruire storie avrebbe fornito all'*homo sapiens* un vantaggio evolutivo nel corso del tempo (Graesser, Ottati, 1995; Wilson, Crews, 2005; Gottschall, 2014). In particolare, secondo diversi studiosi di neuroscienza e paleoantropologia, le storie hanno avuto per la specie il ruolo di giochi cognitivi che, oltre a fornire informazioni estremamente rilevanti per la sopravvivenza, hanno reso maggiormente reattive e progressivamente portato ad assumere maggiori dimensioni le aree cerebrali deputate alla produzione e alla fruizione di queste forme comunicative, di fatto migliorando le performance generali del cervello della specie (Scalise Sugiyama, 2001; Pinker, 2003;

Un resoconto particolarmente efficace di questa dinamica è stato offerto dal paleoantropologo Michael Corballis, che correlando la nascita della narrazione alla necessità di trasmettere informazioni fondamentali alla sopravvivenza del gruppo e al sorgere del linguaggio simbolico ha scritto:

è probabile che le storie traggano origine dal nostro passato di cacciatori-raccoglitori, da come i nostri primi antenati trasmettevano le proprie esperienze di procacciamento del cibo. Parte di questo passato può essere catturato guardando ai cacciatori-raccoglitori di oggi: [...] il resoconto dettagliato di ogni esemplare di selvaggina incontrato e dell'esito dell'incontro consente al gruppo di familiarizzare con il terreno, con i luoghi dove è probabile trovare la selvaggina, con le tecniche di caccia, con i successi e i fallimenti [...]. I bambini sarebbero stati affascinati dai racconti narrati dagli uomini, e magari ripetuti dalle donne, acquisendo così conoscenza sulle fonti di cibo e sulle tecniche di caccia, prima di cominciare loro stessi a cacciare [...]. Nelle prime fasi è possibile che le storie siano state narrate in forma di pantomime, [...] ma la pantomima è inefficiente e spesso ambigua, sicché occorre sviluppare un sistema di simboli che fossero chiari e comprensibili per tutti i membri della comunità. (Corballis, 2016: 76-78)

Questa ipotesi, in effetti, trova conferma in ambito antropologico dall'interpretazione della narrazione quale veicolo di ordinatori culturali, ossia categorie e concetti che consentono all'individuo di decifrare la realtà che gli sta di fronte e muoversi in essa come dentro uno spazio sicuro, costituendo al tempo stesso il nucleo del senso di appartenenza alla comunità di riferimento (Scalise Sugiyama, 2001; Brockmeier, Grazzani, 2014).

La prospettiva evuzionistica, del resto, consente di comprendere meglio la propensione degli umani per le storie fin dalla più tenera età. Esiste una vasta mole di ricerche che evidenzia come lo sviluppo mentale infantile faccia registrare un'impennata esponenziale non precisamente nel momento in cui il bambino pronuncia le prime parole (9-12 mesi), associando a un suono il suo referente concreto, ma quando inizia ad acquisire una grammatica per strutturare questi primi termini e combinarli in storie (4 anni): è proprio in

questo periodo, infatti, che si gettano le basi per la comprensione delle altre menti, il ragionamento, lo sviluppo morale e, soprattutto, il senso di sé (D'amico, Devescovi, 2013). Uno dei più acuti ricercatori e interpreti di questo processo è stato lo psicologo Jerome Bruner, che in particolare ha dedicato la propria carriera all'indagine dei rapporti tra narrazione e identità elaborando il concetto di *sé narrativo*: con questo termine lo studioso faceva riferimento al fatto che il senso di sé si sviluppa nell'intero arco di vita come una storia, costantemente accrescendosi, modificandosi e rinegoziandosi in base agli eventi che l'individuo vive, alle sue esperienze e ai rapporti con gli altri e con la cultura di riferimento (Smorti, 2018: 44-46). Secondo Bruner, più precisamente

L'esistenza e il sé che noi stessi costruiamo sono i prodotti di un processo di costruzione del significato. Va anche tenuto presente, però, che i sé non sono nuclei di coscienza isolati, racchiusi nella mente: essi sono piuttosto "distribuiti" in senso interpersonale. E questi sé non possono avere origine come reazione istantanea al presente, perché assumono significato alla luce delle circostanze storiche che danno forma alla cultura di cui essi sono espressione. (Bruner, 2009: 131).

Dal punto di vista dello studioso, i sé si configurano come storie che a loro volta ricevono un significato dall'ambiente sociale nel quale gli individui si trovano a vivere; tale significato, però, a sua volta è generato dall'insieme di narrazioni che circolano in quel medesimo ambiente, in quanto il *pensiero narrativo* è una delle modalità fondamentali secondo le quali funziona la mente umana, che è sempre tesa a cercare di stabilire nessi di significato e relazioni di causa-effetto (Bruner, 2009). Anche per questo, sostiene Bruner volgendo uno sguardo critico al presente, tanto una riduzione quantitativa delle risorse narrative – dovuta all'instaurazione di un regime autoritario, che limiti il pluralismo delle narrazioni circolanti, o a una crisi economica o sociale tale che il tempo libero non risulti più destinabile alle narrazioni o prevalga soltanto una narrazione distopica che s'imponga all'immaginario collettivo – quanto una riduzione della qualità di queste risorse – imputabile alla circolazione massiccia di materiale narrativo di bassa qualità e

ampiamente stereotipato – sono indice di un impoverimento culturale (Bruner, 2009: 67-68). Un impoverimento culturale, del resto, che quando s'innescia assume la struttura di un circolo vizioso a partire dall'infanzia; infatti, come evidenziato dalle indagini sul ruolo delle narrazioni nello sviluppo infantile, raccontare storie ai più piccoli significa

dotarli di modelli e di un insieme di strumenti procedurali per lo sviluppo della capacità di narrare e di narrarsi, che è fondamentale per sopportare i conflitti, le contraddizioni e in generale la complessità generata dal fatto che ci ritroviamo a vivere in una società ampia e articolata. In assenza di questi strumenti diventeremmo semplicemente inadatti alla vita della cultura, alla vita umana. [...] Invece, attraverso le storie il bambino impara sì ad usare alcuni tra gli strumenti meno simpatici della pratica retorica, come l'inganno e l'adulazione, ma apprende anche molte utili forme di interpretazione, e perciò sviluppa un'empatia e uno sguardo critico più penetrante (Bruner, 2009: 90-96).

Tra gli strumenti acquisiti tramite la fruizione di storie in età infantile, non va trascurato, secondo Bruner figura proprio il linguaggio, che a suo parere «non viene padroneggiato da spettatori, ma attraverso l'uso» (2009: 76): sposando la prospettiva della ricerca del filosofo John Austin in ambito pragmatico, lo studioso ritiene che l'acquisizione linguistica abbia a che fare eminentemente con l'imparare come fare cose con le parole e, insieme, come strutturare il mondo, imparando la grammatica dell'azione e della cognizione a un tempo.

Una prova indiretta a favore della posizione che vede le narrazioni come strumenti fondamentali alla vita dell'individuo, d'altra parte, è offerta dalle ricerche della psicologia narrativa, una branca della psicologia nata verso la fine degli anni '70 sfruttando l'intuizione di mettere il narrare – in particolare, la narrazione di carattere autobiografico – al servizio dell'elaborazione dell'esperienza traumatica (Iacono, 2005). Particolarmente rilevanti in questo ambito sono stati gli studi dello psicologo James Pennebaker, che seguendo le intuizioni dei colleghi Kenneth e Mary Gergen ha riconosciuto l'importanza di offrire ai pazienti gli strumenti per esaminare la propria storia di vita, riscontrandovi o ricostruendovi le strutture narrative e il senso di

ordine, sequenzialità e orientamento a uno scopo alla base di una buona storia: la pratica della scrittura di sé, in particolare, in molti casi documentati si è rivelata profondamente terapeutica e cruciale ai fini della risoluzione dei sintomi (Iacono, 2005; Smorti, 2018). Del resto, Bruner stesso ammetteva implicitamente questa possibilità terapeutica offerta dal narrare allorché argomentava come il pensiero narrativo assolveva una funzione essenziale «per la strutturazione di una vita individuale» (Bruner, 2009: 71), auspicando che nell'educazione e nella società prendesse piede la consapevolezza della necessaria coesistenza tra queste due modalità per uno sviluppo e un funzionamento armonico della mente: senza il pensiero narrativo, che apre alla polisemia e alla contemplazione di molteplici possibilità, strategie ed esperienze, il solo pensiero tecnico-scientifico, volto all'individuazione strumentale di conoscenze utili per la modificazione del mondo e all'eliminazione dell'ambiguità attraverso il ragionamento logico, rischia infatti di rivelarsi estremamente arido e, in prospettiva, statico. Questo perché secondo Bruner è il pensiero narrativo a caratterizzarsi in misura maggiore per la presenza di una dimensione interpretativa che mette insieme canonicità ed elementi di sorpresa: grazie a questa caratteristica, questa modalità di pensiero è insieme uno strumento per il consolidamento culturale e scientifico e un catalizzatore di continuo rinnovamento, poiché permette di immaginare quello che ancora non è stato realizzato ma potrebbe esserlo attraverso soluzioni creative (Bruner, 2015).

Dunque, per riassumere i risultati e le prospettive teoriche di un campo di indagine vasto e complesso come quello della narrazione – che mette insieme sapere umanistico, sociale e discipline biologiche e neuroscientifiche – sembra possibile affermare che la narrazione sia un bisogno e un istinto umano fondamentale, consolidatosi evolutivamente e culturalmente radicato in ciascun individuo: narrare e fruire narrazioni, infatti, è utile per decifrare il mondo naturale e sociale circostanti sulla base del bacino di conoscenze enciclopediche a disposizione in base alla cultura di appartenenza e alle esperienze nell'arco di vita; inoltre, le narrazioni permettono complesse esplorazioni delle motivazioni e dei corsi d'azione alla base di scelte e comportamenti propri e altrui, collocando l'agire e l'esistere stesso umano in un contesto spazio-temporale e costitutivamente in relazione con gli altri

individui, ma anche favorendo il miglioramento delle abilità di ragionamento, di soluzione dei problemi e nell'immedesimazione dell'altrui punto di vista. Essendo il fenomeno della narrazione così caratterizzato in campo scientifico, umanistico e sociale, risulta inevitabile interrogarsi sullo specifico impatto del narrare nel contesto dell'apprendimento.

2.2. Narrazione e apprendimento

Come si è evidenziato nel paragrafo precedente, molteplici campi di ricerca indicano che l'essere umano è un animale eminentemente narrativo: perciò, sembra ragionevole concludere che la narrazione⁹ abbia un ruolo notevolmente importante nei processi di apprendimento. In effetti, una ricca messe di ricerche in questo ambito conferma questa conclusione, evidenziando come le narrazioni supportino l'apprendimento efficace in campo cognitivo ed emotivo¹⁰. Seminali da questo punto di vista risultano ancora una volta gli studi di Bruner ai quali si è accennato nel paragrafo precedente: secondo lo studioso, infatti, la narrazione si configura come strumento culturale decisivo per mettere ordine al contenuto caotico dell'esperienza e per trovare il proprio posto all'interno della collettività (Bruner, 1991; 2009). Un assiduo interlocutore di Bruner da questo punto di vista, è interessante ricordarlo, è stato il filosofo ermeneutico francese Paul Ricœur, il quale a partire dagli anni '70 del secolo scorso si è dedicato intensivamente all'indagine del narrare, individuando nella narrazione e nell'azione la medesima grammatica: poiché narrare e agire hanno la stessa struttura di base, ha argomentato lo studioso, la narrazione costituisce un completamento dell'esperienza vissuta che, portata a parola in tutte le sue

⁹ Come fa notare il semiologo Stefano Calabrese, merita di essere rilevato il fatto che il termine stesso *narrazione* rimanda etimologicamente alla cognizione e all'apprendimento, in quanto frutto delle radici "nar-/na-", che rimandano al campo semantico della conoscenza nell'Indoeuropeo, e "atione", ossia il dominio della prassi e del gesto efficace sul piano della trasformazione della realtà (Calabrese, 2021).

¹⁰ Può risultare interessante, peraltro, notare come sia stato rilevato che la narrazione nel suo sviluppo ontogenetico ricalchi essenzialmente quello che è stato lo sviluppo filogenetico della capacità di narrare: in altri termini, i bambini apprendono a narrare nel corso dello sviluppo cognitivo ed emotivo ripercorrendo sostanzialmente quelli che sono stati i passi compiuti dalla specie (Pinker, 2003; Gottschall, 2014).

componenti, acquisisce significato e dunque può diventare oggetto di ricordo e di riflessione (Ricœur, 1988; 2009). D'altra parte, ha argomentato il filosofo, la fruizione di storie (lette, ascoltate, fruite attraverso le nuove tecnologie) costituisce una prefigurazione dell'esperienza possibile che conta come un'esperienza vera e propria per l'individuo, dal momento che lo coinvolge a tutto tondo facendolo riflettere sugli elementi significativi delle situazioni e portandolo a valutare le azioni dei personaggi coinvolti: per questa ragione, dunque, le narrazioni contano come laboratori dell'immaginario in cui i contenuti possono anche essere finzionali ma le esperienze sono reali e significative, in quanto apportano un incremento delle conoscenze e delle capacità cognitive e morali dei fruitori (Ricœur, 2009).

Come Ricœur, del resto, anche Bruner ritiene che le storie trasmettano alla mente quella grammatica che consente all'interpretazione del mondo di strutturarsi in modo organico e coerente. In particolare, il pensiero narrativo fa tesoro delle caratteristiche delle storie su cui fin dalle prime battute del suo sviluppo si esercita, che a suo parere sono (Bruner, 2009):

- *Particolarità generica*: ogni vicenda umana è unica, così come unici sono i suoi protagonisti: la particolarità assoluta è però resa universale, dunque comprensibile a tutti, incasellandola entro generi specifici, cioè categorie narrative e conoscitive che fungono da lenti per una interpretazione;
- *Violazione della canonicità*: ogni narrazione ha una canonicità implicita, con la quale si confronta apportando cambiamenti al genere, introducendo parziali elementi di novità;
- *Temporalità significativa*: le vicende si susseguono in una scansione ordinata, ma l'ordinamento non è puramente cronologico: la selezione e la concatenazione degli eventi dipende dal significato che a questi è stato attribuito;
- *Ambiguità di referenza*: non è possibile determinare uno scenario assolutamente oggettivo, privo di componenti motivazionali e valoriali;
- *Intenzionalità*: gli eventi hanno cause, ma le azioni hanno ragioni e laddove sia coinvolta la capacità umana di agire ci sono sempre motivazioni da considerare;

- *Componibilità ermeneutica*: i livelli di lettura e interpretazione di una vicenda sono molteplici, ognuno coerente con le varie parti di cui la storia si compone;
- *Centralità della crisi*: sono generalmente presenti nelle vicende elementi che portano alla rottura di un equilibrio narrativo e a una serie di corsi d'azione alla ricerca di un nuovo equilibrio o alla restaurazione di quello precedente;
- *Negoziabilità inerente*: la verità narrata è sempre aperta a più interpretazioni e dunque rinegoziabile attraverso l'introduzione di nuovi punti di vista;
- *Capacità di espansione della storia*: il punto di arrivo di una vicenda narrata non è mai la fine definitiva, ma solo quella convenzionale, in quanto la conclusione può costituire l'incipit di una nuova vicenda, oppure concatenarsi con altre narrazioni.

Il pensiero narrativo, in altri termini, nella ricostruzione di ogni situazione tende a cercare un significato generale, tenendo presente che esistono criteri canonici e normativi ma anche violazioni ed eccezioni; esso è poi sensibile agli ai legami temporali tra gli eventi e all'intenzionalità degli agenti; infine, questo tipo di pensiero elabora narrazioni le cui parti componenti si influenzano a vicenda e che hanno un significato dipendente dall'interpretazione e dal contesto, ossia sempre aperto a possibili rielaborazioni. Ed è proprio attraverso questo tipo di pensiero che, secondo lo studioso, gli individui nell'arco di vita vengono componendosi un senso di sé e della realtà organico e coerente.

D'altra parte, come anche Bruner faceva notare, l'impiego della narrazione si affina e si modifica nell'arco del processo di sviluppo. Per esempio, si può ricordare che i bambini in età prescolare usano la narrazione per realizzare il gioco di finzione (Archinto, 2001; Berti, 2023) e per condividere con i genitori e gli altri significativi le esperienze della giornata (Baumgartner, Devescovi, 2001). A mano a mano che l'individuo cresce, però, le sue abilità narrative e linguistiche si affinano di pari passo con la cognizione, tanto che è possibile affermare che la narrazione costituisca il resoconto e al tempo

stesso l'esplorazione delle possibilità del pensiero (Smorti, 2018). Infatti, mentre per i bambini la fruizione e la produzione di narrazioni ha a che fare con l'acquisizione e il consolidamento delle strutture linguistiche e mentali deputate oltre che con l'esplorazione del mondo, per gli adolescenti si tratta invece di un approfondimento di quell'esplorazione specialmente sul versante emotivo e intersoggettivo. Per esempio, è stato notato come la narrazione risulti un prezioso strumento per gli adolescenti per lavorare sulla fiducia in sé stessi e per costruire con gli altri legami armonici e paritari (Rizzi et al., 2020), ma anche come, incrementando il potere dell'immaginazione, stimoli la maturazione della competenza nella gestione delle emozioni, dell'empatia, dell'etica e del senso di cittadinanza, con tutte le responsabilità che questo comporta (Kearney, 1995). Inoltre, alla narrazione è stato riconosciuto un ruolo di rilievo nello sviluppo delle competenze interculturali grazie all'esposizione che essa può fornire alle altrui culture e a problemi rilevanti per gli appartenenti a etnie diverse dalla propria (Magos, 2018). Né d'altra parte bisogna credere che gli studenti con bisogni educativi speciali siano esclusi da queste dinamiche, tanto nell'età infantile quanto nell'adolescenza: numerosi studi dimostrano che, al contrario, la narrazione – in particolar modo quella audiovisiva e quella visuale – aiuta gli studenti in difficoltà a migliorare la propria performance, a sentirsi più a proprio agio e a integrarsi meglio nel gruppo classe nella fruizione collettiva (Salis, 2016; 2018; Castellana, 2021).

Spostando maggiormente l'attenzione sull'apprendimento linguistico, è opportuno rilevare come da almeno due decenni l'attenzione degli studiosi sia focalizzata sul ruolo della narrazione e sul suo impatto benefico in questo contesto. Un'interessante revisione sistematica della letteratura in chiave critica è stata realizzata nel 2016 da Claudio Rezende Lucarevski allo scopo di valutare l'efficacia della narrazione in contesto pedagogico, prendendo in considerazione anche possibili criticità e auspicabili linee di ricerca ancora da intraprendere (Rezende Lucarevski, 2016): quello da cui lo studioso metteva in guardia, in particolare, era il fatto che molti studi mancassero di specifiche indicazioni circa la misurazione degli effetti benefici della narrazione sull'apprendimento della LS, nonché la genericità delle skills migliorate da questo approccio e l'assenza di indagini sui potenziali effetti negativi di un

vasto impiego della narrazione come strumento didattico su questo apprendimento. Un altro problema evidenziato da Rezende Lucarevski consiste nel fatto che la maggior parte degli studi non esplorino in dettaglio la tipologia e il format delle storie nelle loro differenze specifiche, né le modalità secondo le quali le attività narrative o coinvolgenti una certa misura di narrazione siano effettivamente realizzate in classe; d'altra parte, un terzo problema decisivo secondo lo studioso riguardava la valutazione dell'impatto delle narrazioni come strumento didattico sulla performance dei docenti e sul curriculum L2: un problema effettivamente non secondario, dal momento che per utilizzare ed esplorare nel modo appropriato le tecniche di storytelling e gli audiovisivi narrativi in classe, facendone strumenti didattici efficaci, ai docenti serve un considerevole investimento di tempo oltre ad una adeguata formazione. Ad oggi, va ammesso, la ricerca in questa direzione è ancora pressoché inesistente. Tuttavia, non mancano gli studi a conforto delle evidenze che già Rezende Lucarevski aveva ritenuto solide e promettenti riguardo i benefici dell'impiego delle narrazioni ai fini dell'apprendimento linguistico. Per esempio, ulteriori studi sono stati condotti per mostrare come la narrazione aiuti gli studenti di lingua straniera a migliorare le proprie conoscenze e competenze lavorando sulle abilità di ricezione e di produzione in modo globale per mezzo di attività significative e contestualizzate (Corio, Pacifico, 2019; Simsek, 2020; Monfaredi, 2022). Inoltre, una crescente mole di ricerche ha analizzato il ruolo della narrazione nel facilitare la comprensione, dal momento che le storie sono altamente contestualizzate grazie alle immagini e al linguaggio del corpo, oltre che perché intrattengono e coinvolgono gli studenti (Arvizu, 2020; Trevisol, D'Ely, 2021; Bortoluzzi et al., 2022): questa intuizione, del resto, era stata già sviluppata intorno alla fine degli anni '80 da autori come Josep Maria Artigàl, che aveva evidenziato come una storia raccontata in L2 veicoli maggiori informazioni linguistiche in virtù del fatto che la comprensione avviene grazie a una sintonizzazione emotiva che riduce la frustrazione di non conoscere il significato delle parole (Artigàl, 1991). Infine, in accordo con la ricerca contemporanea, una grande importanza riveste anche la creazione di contesti e attività in cui gli studenti possano svolgere il ruolo di narratori: questa strategia, infatti, incoraggia una partecipazione attiva al processo di apprendimento, che viene configurandosi

come un'esperienza significativa, con notevoli vantaggi per la memorizzazione e la motivazione all'apprendimento, che è incrementata a sua volta dall'aumento dell'interazione sociale tra gli studenti tra loro e con l'insegnante nella classe di L2 (Trevisol, D'Ely, 2021; Bortoluzzi et al., 2022); del resto, l'assumere la veste di narratori mette in gioco direttamente le abilità lessicali, morfologiche e sintattiche, dal momento che il discorso monologico si configura come un esempio di produzione comunicativa complessa (Ferroni, 2022), e al tempo stesso chiama in causa anche la dimensione emotiva, permettendo di fronteggiare le proprie insicurezze ma anche di esprimere le proprie emozioni e i propri punti di vista direttamente o per mezzo delle vicende dei personaggi (Ferroni, 2022; Bortoluzzi, Bertoldi, 2019).

Tenuto conto di queste evidenze, risulta opportuno a questo punto interrogarsi su quali siano le caratteristiche specifiche dell'audiovisivo narrativo che rendono possibili questi benefici.

2.3. Gli elementi dell'audiovisivo narrativo rilevanti per l'apprendimento linguistico

Per farsi un'idea di come sfruttare l'opportunità che si presenta con l'uso di questi strumenti nel contesto dell'insegnamento della L2, è opportuno prendere brevemente in considerazione le caratteristiche eminentemente narrative che film, serie televisive e spot pubblicitari (sia pure in certi casi in misura diversa) condividono. Esse possono essere suddivise principalmente in due ambiti: il codice, che è sempre molteplice e stratificato, e la struttura, che fa riferimento una serie di possibili combinazioni archetipiche stratificatesi nella cultura e che quindi la mente tende inconsapevolmente a riconoscere, venendo gratificata nella conferma delle proprie aspettative e intrigata in caso di una più o meno evidente violazione.

Per quanto concerne il codice, va ricordata la natura di stimolo complesso che ha questa tipologia di prodotti audiovisivi. In particolare, come fa notare il teorico della comunicazione audiovisiva Michele Corsi, il linguaggio audiovisivo è in realtà un macro-linguaggio che combina un insieme di specifici linguaggi costitutivi, che a loro volta non sono linguaggi primari,

bensi linguaggi che si sono evoluti e specializzati a partire da altri linguaggi precedenti a quello cinematografico e televisivo, i quali sono piuttosto recenti: questi linguaggi hanno ciascuno una propria tradizione, una storia evolutiva e delle regole che vanno a integrarsi nel prodotto audiovisivo finale, adattandosi e trasformandosi per dare vita a varianti linguistiche (Corsi, 2022: 17-18). In altri termini, il linguaggio cine-televisivo – ma questo vale anche per il linguaggio videoludico e per le altre forme narrative in corso di sviluppo – si vale dell’apporto separato ma convergente delle specifiche varianti dei linguaggi che combina. Tra questi linguaggi messi in gioco, Corsi individua diverse categorie relative all’immagine, al suono, al soggetto e alla combinazione di questi elementi (Corsi, 2022: 34-48); queste, più nello specifico, sono:

- *Linguaggio della ripresa*: discendente diretto della fotografia, che a sua volta discende dal linguaggio pittorico, questo linguaggio si struttura intorno alla grammatica dell’inquadratura per definire l’interpretazione dell’immagine in movimento propria del prodotto cinetelevisivo, che è frutto del lavoro di regista, operatori e responsabili della post-produzione;
- *Linguaggio dell’illuminazione*: questo linguaggio definisce la resa figurativa dell’opera e fa capo al direttore della fotografia, supportato da figure come i light designer e i tecnici di post-produzione. Anche questo discendente del linguaggio pittorico e fotografico, è stato altresì lungamente impiegato in ambito teatrale, venendo a costituirsi come la tecnica per l’illuminazione artificiale di un soggetto: la sua grammatica determina la quantità, la distribuzione e il colore della luce che illumina quanto compare in scena;
- *Linguaggio dell’ambientazione*: questo linguaggio offre una grammatica dell’interazione con la realtà circostante ai personaggi in scena attraverso la scelta di una location esistente o la costruzione di ambienti (allestimento) e la predisposizione di oggetti (arredamento). A integrarlo nel prodotto cinetelevisivo è il lavoro di scenografi, architetti, designer, arredatori e decoratori, oltre a figure esperte nella ricerca di location;
- *Linguaggio della caratterizzazione*: esso riguarda l’immagine esteriore dei personaggi, il loro modo di presentarsi quanto ad acconciature, trucco e

abbigliamento. Un aspetto interessante da rilevare è che in base al suo contesto di applicazione, questo linguaggio ha discendenze diverse: infatti, il linguaggio della caratterizzazione nella fiction è imparentato prevalentemente con quello teatrale, mentre nell'intrattenimento televisivo e perfino nei documentari condotti da presentatori specializzati esso si ispira piuttosto alle convenzioni dell'intrattenimento tradizionale come il varietà, il vaudeville, la rivista e perfino il circo, chiaramente in ogni caso adattati al contesto dell'opera da esperti del make-up, dell'acconciatura e della moda dell'epoca di riferimento;

- *Linguaggio del corpo e della voce*: di solito preliminarmente indirizzati dagli sceneggiatori e dai registi, i responsabili principali di questo linguaggio – espresso tramite i movimenti delle membra, gli spostamenti nello spazio, la mimica, il tono della voce, la gestione dello spazio interpersonale – sono gli attori nel contesto della fiction e i performer o presentatori nel caso dei programmi di informazione e intrattenimento. Anche in questo caso, del resto, la discendenza del linguaggio utilizzato dipende dal contesto: per la fiction cinematografica e televisiva, infatti, il riferimento principale è quello offerto dal linguaggio teatrale, mentre per gli altri prodotti si guarda anche in questo caso all'avanspettacolo e alla rivista;
- *Linguaggio del montaggio*: questo è il solo linguaggio privo di una vera e propria discendenza, in quanto può essere tutt'al più considerato come un lontano parente del fumetto. Tale linguaggio, che può esistere unicamente nel contesto cine-televisivo, si struttura per i programmi televisivi in presa diretta intorno agli interventi del regista, mentre nel caso della fiction è responsabilità del montatore, che sotto la direzione del regista seleziona e assembla il materiale girato;
- *Linguaggio del suono*: questo linguaggio è responsabile, insieme al linguaggio dell'ambientazione e in parte a quello della caratterizzazione, alla definizione dell'atmosfera dell'opera che si sta fruendo per mezzo di una registrazione o di una aggiunta dei suoni ambientali. Generalmente, sono i tecnici del suono e, in fase di postproduzione, gli addetti al comparto audio, che sono responsabili di questo linguaggio, che hanno ereditato dai programmi radiofonici;

- *Linguaggio della musica*: la musica nelle opere audiovisive di carattere narrativo gioca il ruolo importantissimo di innescare o incrementare l'empatia e gli effetti di risonanza emotiva, sottolineando i momenti di maggiore rilievo sul piano affettivo; inoltre, essa funge da ordinatore, contribuendo alla suddivisione delle diverse parti dell'opera; infine, essa – specialmente nella fiction televisiva – funge da elemento paratestuale: generalmente, infatti, le serie televisive sono ben riconoscibili dalla sigla iniziale, rilevata anche da elementi grafici accattivanti, e da quella finale, che segna senza ambiguità il termine dell'episodio mentre scorrono i titoli di coda;
- *Linguaggio della grafica*: particolarmente rilevante in ambito televisivo e videoludico, questo linguaggio non riguarda più unicamente gli aspetti promozionali delle opere, ma sta guadagnando sempre maggiore importanza nel fornire ai prodotti di intrattenimento di questo tipo una identità accattivante e ben riconoscibile.

Ora, come risulta evidente da questa schematica panoramica, il linguaggio audiovisivo narrativo si caratterizza per una notevole complessità; essa, tuttavia, in base all'esperienza di chi scrive sembra costituire più una risorsa che una sfida per quanto riguarda l'impiego nel contesto didattico di questo tipo di materiali: la molteplicità dei linguaggi, infatti, rappresenta molteplici possibilità di appellarsi alle esperienze degli studenti, ai loro interessi, alle loro passioni. In base al diverso background che ciascun fruitore porta con sé, la sua attenzione potrebbe essere catalizzata da uno specifico linguaggio, come quello fotografico o quello della caratterizzazione: un buon esercizio, allora, potrebbe per esempio consistere nel focalizzare l'attenzione della classe sugli elementi di quel linguaggio e sul suo funzionamento nello spezzone o nell'episodio fruito nella lingua di apprendimento. Come da principi dell'apprendimento cooperativo, una simile attività apporterebbe molteplici benefici: in primo luogo, consentirebbe al parlante di esprimersi ampliando il proprio lessico mentre si muove su un terreno a proposito del quale è competente e dunque probabilmente meno timoroso nell'esporsi, incrementando altresì le proprie abilità metalinguistiche attraverso un monitoraggio delle proprie competenze grammaticali e lessicali per esprimere il proprio punto di vista; inoltre, incoraggerebbe uno scambio di opinioni o

una richiesta di chiarimento da parte della classe, mettendo in gioco ancora una volta le competenze argomentative e la conoscenza del lessico sia in chi pone le domande sia in chi risponde; di conseguenza, si potrebbe anche argomentare che una simile attività verrebbe a configurarsi come un contesto adatto per lo *scaffolding*, con l'insegnante o gli studenti più competenti nel ruolo di facilitatori comunicativi nel contesto della conversazione (Adams et al., 1990; Serragiotto, 2012; Poli, Tamburini, 2021).

Così come per il codice, anche le strutture narrative rappresentano un elemento che gioca notevolmente a favore dell'audiovisivo come strumento davvero efficace nel contesto dell'apprendimento linguistico: esse, in particolare, sono le principali responsabili della capacità delle narrazioni di catturare e avvincere l'attenzione del fruitore. Come anticipato nel primo paragrafo menzionando le prospettive teoriche di Bruner e di Ricœur, è possibile affermare che le storie si configurano come laboratori cognitivi e morali in cui gli individui mettono alla prova le proprie capacità e le affinano in un contesto che offre a un tempo uno spazio sicuro e le occasioni per un'esperienza significativa. Per farlo, però – e questa costituisce una delle scoperte più interessanti e rilevanti all'interno delle indagini antropologiche sulla narrativa cross-culturale dell'ultimo secolo, oltre che degli studi sullo storytelling – le narrazioni utilizzano un insieme davvero ristretto di possibili modelli narrativi: per quanto le storie sembrano caratterizzarsi per un'enorme varietà di contesti, personaggi, temi e modalità narrative, esse si sviluppano cioè tutte intorno a un nucleo minimale di schemi consolidatisi di pari passo con l'evoluzione della cultura (Gottschall, 2014; Peterson, 2017; Smorti, 2018). La ragione dell'esiguità di questi modelli è stata individuata nel fatto che nella sua varietà questo manipolo di strutture è sufficiente a rispondere ai bisogni centrali attorno ai quali si innescano la narrazione e la fruizione di storie (Suzuki et al., 2018; Gottschall, 2018).

Una prima struttura, antichissima (per esempio, è facilmente rinvenibile nei racconti mitologici di diverse culture tradizionali o estinte) e molto diffusa, è quella nota come "*Il viaggio dell'eroe*", suddivisa in dodici sequenze principali organizzate intorno a un personaggio centrale: essa costituisce il modello per tutti i percorsi di formazione (Holmes, 2009). La prima sequenza, denominata *mondo ordinario*, ritrae la quotidianità del protagonista: questo,

generalmente, è caratterizzato come un individuo ordinario, al massimo un po' bizzarro in alcuni comportamenti e in alcune aspirazioni, prima tra tutte il desiderio di scoperta e di cambiamento. La seconda sequenza, detta *richiamo*, prevede una rottura dell'ordine della quotidianità attraverso un incontro inaspettato, un rovescio di fortuna, un'ingiustizia cui riparare o la possibilità di un'avventura da intraprendere. Nella terza sequenza l'eroe esprime generalmente un *rifiuto*, oppure palesa comunque la propria riluttanza ad abbandonare le proprie certezze e il mondo che conosce bene: affinché trovi il coraggio, è necessario che avvenga nella quarta sequenza *l'incontro con un mentore*, una figura che gli offra consigli e strumenti, instradandolo nella direzione giusta. La quinta sequenza, cioè il *superamento della prima soglia*, rappresenta il momento di svolta: l'eroe vince le proprie esitazioni ed esce dal contesto ordinario per rispondere alla chiamata del destino. La sesta sequenza si configura come un insieme di ampiezza variabile di *prove*, nel corso del quale il protagonista si trova ad affrontare delle sfide imparando a conoscere i propri alleati e i propri nemici. La prova più difficile, però, cioè la *prova centrale*, attende l'eroe però soltanto nell'ottava sequenza: prima di mettere in gioco tutto sé stesso, arrivando anche vicinissimo alla morte (o superandone la soglia, in certi casi, per poi rinascere o ritornare alla vita), dovrà affrontare nella settima sequenza *l'avvicinamento*, cioè l'arrivo sul limitare (fisico o metafisico) del contesto inospitale dove lo attende l'impresa più ardua, studiando le tattiche e le condizioni che potrebbero permettergli di trionfare. La nona sequenza rappresenta il *premio*: superata la prova decisiva, l'eroe – che ora è eroe nel senso pieno del termine – ottiene un tesoro, che può consistere in un bene materiale o affettivo, ma anche semplicemente in una più profonda conoscenza di sé. La decima sequenza, chiamata *la via del ritorno*, illustra i frutti e i pericoli del percorso fin qui compiuto dall'eroe: infatti, l'individuo in virtù dell'esperienza maturata non è più identico al sé stesso che viveva nel mondo ordinario ed esitava ad abbandonarlo. L'undicesima sequenza, però, dà vita a un ulteriore colpo di scena: una *resurrezione* delle forze che si opponevano all'eroe, che per trionfare definitivamente è chiamato a dare fondo a ogni sua risorsa, riuscendo a superare quest'ultima sfida solo a caro prezzo. Infine, la dodicesima sequenza mette in scena finalmente il ritorno a

casa, che vede l'eroe fare ritorno al mondo ordinario e alla propria comunità con qualcosa in più rispetto a quando era partito: un *nuovo elisir*, nella forma di un oggetto o di una conoscenza la cui fruizione può essere utile alla collettività e che pertanto vanno condivisi.

Una seconda struttura molto utilizzata è quella denominata “*a petalo*”: essa consiste nell'organizzare il racconto intorno a un nucleo centrale in cui si trova il messaggio principale, disponendovi attorno storie multiple, con vicende e protagonisti non interrelati, che hanno lo scopo di enfatizzarlo (Angioletti, 2007; Papacharissi, 2016). Questa struttura ha dalla propria parte il vantaggio di riuscire a veicolare molto efficacemente uno specifico messaggio, poiché questo emerge con particolare forza come punto di convergenza tra gli obiettivi, gli interessi e i punti di vista dei diversi personaggi, assumendo un carattere e una validità universali (Papacharissi, 2016). Una prima variante di questa struttura è il modello *a cerchi concentrici*, che si costituisce di narrazioni collocate l'una dentro l'altra utilizzando diverse tecniche tutte fondate sull'analogia tra le situazioni e i pensieri di personaggi appartenenti ad archi narrativi differenti: il rispecchiamento di numerose esperienze e punti di vista focalizza l'attenzione, come nel modello a petalo, su un nucleo centrale, che costituisce il messaggio al cuore della narrazione (Papacharissi, 2016). Una seconda variante è poi rappresentata dal modello delle *idee convergenti*, particolarmente utilizzato (insieme alla *falsa partenza* e al *viaggio dell'eroe*) nelle narrazioni miranti a stimolare la riflessione sulla cooperazione e sulla leadership di successo, ma anche in quelle che rappresentano realtà multiculturali in rapida evoluzione e contesti nei quali il pluralismo degli interessi e dei punti di vista può diventare un'opportunità: la tecnica solitamente utilizzata in questo modello consiste nel montaggio alternato delle vicende di diversi personaggi che incarnano i differenti punti di vista in gioco, che si trovano efficacemente espressi proprio grazie al fatto di avere un corpo e una voce a rappresentarli (Papacharissi, 2016).

Una terza struttura, particolarmente usata in ambito cinematografico e nella serialità televisiva in alcuni specifici momenti, quali ad esempio i finali di stagione, è il modello *a montagna*: essa è particolarmente efficace nel suscitare l'attenzione e il coinvolgimento del pubblico tramite il meccanismo

della *suspense*, attivato da un crescendo drammatico di sfide e difficoltà che i protagonisti si trovano a fronteggiare (Papacharissi, 2016). Affinché questo meccanismo si attivi, però, è fondamentale l'immedesimazione dei fruitori: questa viene costruita caratterizzando con precisione i protagonisti, i loro bisogni e i loro scopi, ma anche i possibili scenari e le difficoltà da affrontare. Va rilevato, in particolare, che a differenza dei due modelli precedenti questo non prevede necessariamente un lieto fine: non a caso, questa struttura è particolarmente utilizzata nelle narrazioni di carattere catastrofico e nelle distopie. Radicalmente opposta a questa struttura, se si considera l'impiego nella rappresentazione di un universo distopico, è il *modello dei piani di realtà differenziale*, che invece è tipico delle utopie: questo modello, come suggerisce il nome, è tutto giocato su una costante dialettica tra un mondo ideale e il mondo reale, tra il desiderabile e l'esistente, che si configurano come due piani prospettici collocati nello sguardo dei personaggi principali della narrazione (Schafer, 2004).

Un ulteriore modello di largo impiego è quello della *falsa partenza*, che consiste in un repentino cambiamento di direzione narrativa dopo un avvio che sembrerebbe condurre verso un esito scontato: questa struttura è particolarmente utilizzata nell'ambito del coaching e della psicoterapia, perché fa leva sulle componenti motivazionali e promuove un approccio elastico nella soluzione di problemi complessi; nondimeno, essa ha grande successo anche nell'audiovisivo di intrattenimento puro, in quanto il fallimento iniziale del protagonista (che costituisce una delle forme più comuni di falsa partenza) tende a generare immedesimazione, mentre la delusione delle attese iniziali circa la situazione innalza il livello dell'attenzione e la curiosità dei fruitori, incrementandone la motivazione a seguire l'evoluzione di una vicenda meno scontata di quanto inizialmente credessero (Chatman, 2010).

Infine, molto popolari nella storia della letteratura e ancora più fortunati nell'era dell'intrattenimento multimediale complesso sono le *strutture narrative a enigma*: esempi di questo modello sono le narrazioni costruite *in medias res* e *in res finales*, che pongono i fruitori a confronto con la vicenda quando è nel bel mezzo del suo svolgersi o addirittura conclusa, lasciando loro il compito di determinare le relazioni tra i personaggi e la concatenazione

di avvenimenti che hanno condotto allo scenario narrato (Schafer, 2004). Questa strutturazione tende a caratterizzare soprattutto le narrazioni di genere poliziesco-investigativo; tuttavia, va rilevato che i prodotti di intrattenimento di maggiore successo (si pensi a serie televisive come *Lost* o *Game of Thrones*) tendono a impiegare elementi che, attraverso salti temporali o altri enigmi da risolvere, avvincano l'attenzione e la curiosità degli spettatori (Mittell, 2017).

Ora, la presenza di queste strutture, consolidate in questa forma durante secoli di esperienza narrativa, è ciò che permette alle storie veicolate dagli audiovisivi narrativi di avvincere l'attenzione e la curiosità dei fruitori, suscitando empatia e altre reazioni emotive che, come si è evidenziato, hanno un ruolo cruciale nell'apprendimento. Inoltre, alcune strutture in particolare – come i modelli a enigma e a petalo – sembrano prestarsi in particolar modo all'applicazione di un approccio cooperativo all'apprendimento. Infatti, come rilevato dal teorico della comunicazione multimediale Jason Mittell (2017: 38-39), l'intrattenimento cinematografico e televisivo odierno sembra caratterizzarsi soprattutto per una inaudita complessità, che costituisce una sfida che i fruitori risultano spesso impazienti di cogliere: non a caso, ha osservato lo studioso, con la comparsa di serie televisive e film dalle trame intricate e di difficile interpretazione sono sorti blog, forum e pagine dedicate su piattaforme e social network dove gli appassionati hanno la possibilità di confrontarsi; mentre il desiderio di prendere parte al dibattito oppure ottenere spiegazioni e chiarimenti in rete può costituire una forte motivazione all'apprendimento, portando l'apprendente a padroneggiare meglio il lessico e la grammatica della L2 per articolare dubbi e riflessioni, l'ambiente della comunità di esperti o di curiosi che s'interrogano sul significato di una certa svolta narrativa o di un particolare elemento può essere ricreato con successo in classe: anche in questo caso, gli studenti più competenti sul piano grammaticale e lessicale possono agire da facilitatori, cooperando con quelli più competenti sul piano della specifica narrazione o maggiormente attenti a determinati dettagli (Johnson, 2005; Mittell, 2017).

Del resto, spingendosi oltre con la sperimentazione è possibile ipotizzare anche la creazione attiva di contenuti multimediali da parte degli studenti a partire dalla conoscenza del codice e delle strategie dello storytelling. Come

rileva Ester Tarricone, si tratta di un'esperienza formativa importante su molteplici livelli, in quanto

Partecipare attivamente alla creazione di un cortometraggio può rappresentare un'importante opportunità di formazione. Può offrire la possibilità di costruire storie attraverso una narrazione di sé e di gruppo che stimola lo scambio di idee ed esperienze a partire dall'elaborazione collettiva del soggetto, del trattamento e della sceneggiatura. Può incoraggiare ad applicare le conoscenze apprese, a conoscere meglio le tecnologie multimediali e incrementare le capacità logistiche e di problem solving attraverso l'organizzazione del pre-filmico (ovvero il lavoro che precede la realizzazione del film [...]) e del profilmico (ovvero tutto ciò che serve per le riprese) e le successive fasi di ripresa e montaggio. (Tarricone, 2016: 67-68).

Sul piano più specificamente glottodidattico, d'altra parte, ci sono almeno tre aspetti che vale la pena di rilevare a proposito delle potenzialità dell'audiovisivo narrativo a conclusione dell'analisi fin qui condotta. Il primo è il fatto che la fruizione di materiale audiovisivo si vale di una preziosa interdipendenza tra immagine e parola: tale interdipendenza attiva uno dei meccanismi alla base della comprensione, la *Expectancy Grammar* (o grammatica dell'aspettativa), concettualizzato a partire dagli studi di Oller del 1979. Questo meccanismo permette al fruitore di un determinato testo (orale, scritto o multimediale che sia) di costruirsi un'aspettativa in merito al contenuto e alle caratteristiche del messaggio in base al contesto: esso, dunque, funziona sulla base della consapevolezza della situazione, e dunque dell'argomento e degli scopi degli interlocutori, nonché sulla base della ridondanza, ossia la disponibilità all'interno del contesto (ma anche del contesto e del paratesto) di supplementi di informazione; cruciale, inoltre, per la formulazione di queste aspettative e per la disambiguazione degli elementi polisemici o ambigui è altresì l'enciclopedia del fruitore, cioè l'insieme delle sue conoscenze riguardanti il mondo - o perlomeno la porzione di mondo in gioco nella comunicazione che sta fruendo (Oller, 1979). Ora, l'audiovisivo offre un contesto particolarmente ricco perché consente alla *Expectancy Grammar* di elaborare un'analisi a tutto tondo dello stimolo linguistico, non

basandosi solo sugli aspetti strettamente linguistici e sulle strutture formali ma anche sugli aspetti pragmatici e sulle conoscenze dell'apprendente relative a un determinato contesto. Inoltre, sia pure a livello non esplicito, gli studenti sono consapevoli del tipo di struttura che una determinata narrazione audiovisiva mette in gioco: la previsione dell'evolversi degli eventi formulata in base a ipotesi sulla struttura potrebbe facilitare la comprensione, incrementando la soglia dell'attenzione verso strutture linguistiche, scelte lessicali ed elementi contestuali a conferma o a disconferma della teoria formulata circa il seguito della vicenda. Il secondo aspetto si correla direttamente alla considerazione appena formulata e riguarda la capacità di ritenere in memoria quanto appreso, ossia nello specifico strutture linguistiche ed elementi lessicali (ma anche credenze e altri fenomeni culturali di rilievo) attenzionati nel corso della fruizione di un audiovisivo narrativo: tale strumento didattico, infatti, potrebbe risultare particolarmente vantaggioso in base ai meccanismi di memorizzazione, se è vero che, come dimostrato da Begley nei suoi studi sulla memoria, l'essere umano tende a ricordare il 10% di ciò che vede, il 20% di quanto ha ascoltato, il 50% di quanto proviene contemporaneamente da entrambi i canali sensoriali e l'80% di quanto è stato visto, ascoltato e performato insieme (Begley, 2012). Infatti, il coinvolgimento attivo nella comprensione della vicenda, scaturito da una curiosità rispetto al suo evolversi o a una forte partecipazione emotiva, potrebbe indurre una più profonda sedimentazione in memoria degli elementi tanto formali quanto contenutistici. Infine, un terzo aspetto rilevante riguarda le evidenze neuroscientifiche relative all'apprendimento linguistico. Questo, come evidenziato in particolare dagli studi di Danesi (Danesi, Mollica, 1988; Danesi, 1988) ormai divenuti classici, è legato al funzionamento dei due emisferi cerebrali (principio di bimodalità) e avviene tramite l'attivazione sequenziale dei due emisferi cerebrali in un ordine specifico (principio di direzionalità): prima l'emisfero destro, responsabile della comprensione globale per mezzo della sintesi dei significati e dell'intuizione degli elementi non verbali, poi il sinistro, responsabile di quella analitica, che lavora analizzando sequenzialmente i dettagli e focalizzandosi maggiormente sugli aspetti verbali della lingua. Tenendo conto di queste acquisizioni, sembra ragionevole ipotizzare che l'audiovisivo narrativo si presti come strumento

didattico efficace nell'apprendimento della lingua straniera proprio per la sua capacità di offrire una stimolazione efficace per entrambi gli emisferi, essendo la comunicazione che veicola ricca di elementi non verbali e contestuali, ma offrendo anche al tempo stesso uno spaccato della lingua effettivamente parlata nella vita quotidiana in un determinato contesto.

3. AUDIOVISUALS AND INTERCULTURE

As noted almost unanimously by scholars involved in language education, the cultural dimension linked to the foreign language has gradually acquired an increasingly important role in recent decades. This role had previously been recognised almost exclusively for morphosyntax. In fact, as Balboni points out, «oggi lavorare su una lingua non nativa significa sempre di più lavorare sulla cultura che le sta dietro» (Balboni, 2013b: 163). In short, the problem is understanding how to help students to develop the skills to decipher a communicative context increasingly characterised by the simultaneous presence of different cultures and move effectively within it. This chapter will address this question from the perspective of audiovisuals as teaching tools, examining their role in forming and consolidating intercultural communicative competence.

3.1. The concepts of *culture*, *intercultural communicative competence*, and *interculture*

In order to unravel the investigation of the topic at hand, it is first necessary to clarify some fundamental concepts, such as that of culture, intercultural communicative competence, and interculture.

Many definitions of culture have been given since the rise of ethnographic studies and the subsequent emergence and consolidation of cultural anthropology as an independent discipline¹¹. As the anthropologist and discipline historian Francesco Remotti points out, scholars have no unanimous agreement on an unambiguous definition of the concept (Remotti, 2022: 7). In general terms, however, when we speak of “culture”, we mean

¹¹ A first, fortunate definition is the one offered in 1871 by the anthropologist Edward Burnett Tylor, who stated: «La cultura, o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (Tylor, 1871, in Remotti, 2022: 9). It is necessary to note the dual structure that characterises the notion of culture in general: it combines the elevated, artistic and value-ideological aspect and the everyday, material aspect. Two aspects that, as will be seen later in the discourse, are inseparable, even though they may have a different weight and importance for the bearers of a given culture.

the set of knowledge, practices, material and artistic-literary productions and worldviews shared by a particular human group at a given moment in time, which are subject to evolution and are transmitted from generation to generation through a process of constant renegotiation, providing the individuals of that collective with the tools to deal with everyday problems and at the same time to decipher the world and their own experience within it (Remotti, 2022)¹². Whatever definition one accepts, from an anthropological point of view, there are generally always two aspects within a culture: the material and the immaterial. By “material culture”, in particular, we refer to the objects, artefacts and consumer goods produced by a specific collective; by “immaterial culture” or “adaptive culture”, on the other hand, we refer to the intangible aspects, i.e., the language, belief systems, values and knowledge that characterise that specific human group. It should be noted, however, that a close interdependence exists between these two aspects: the immaterial side is responsible for what can be imagined to be produced and the shaping of the needs that concrete objects and practices are tasked with satisfying, while the material side, in turn, is the vehicle and expression of a given system of beliefs, values and symbols (Remotti, 2022).

Net of the specificity of these notions, however, particularly effective from the point of view of language teaching is the interpretation offered by Balboni, who describes culture as a reservoir of socially codified responses to everyday biological and social problems – *a way of life* – and at the same time as a fabric of thought – *a way of thinking* – that defines civilisation and, at the same time, classifies as “un-civilised” those who are unable to conform to this fabric of values and practice (Balboni, 2013b: 164). From this perspective, it is possible to subdivide concrete practices, imaginaries and

¹² As Remotti himself reports, however, there is another description of culture that, although formulated in the last years of the 20th century, is particularly interesting for understanding the contemporary scenario. The definition was offered by the anthropologist Ulf Hannerz in 1998: according to this scholar, a culture is a structure of meaning that travels on communication networks that are not bound by individual territories; by this, Hannerz means that, unlike in previous centuries, with the advent of globalisation, cultures should not be looked at from a local perspective, but rather from a relational and networked perspective. Cultures, that is, from this point of view, should be thought of as a property of social relations and their networks: their belonging to places is secondary since people move much faster and much more often than in the past, and their communications are also much more extensive, immediate and varied in terms of access to information, sources of entertainment and interlocutors from entirely different contexts (Remotti, 2022).

values of a theological and moral order into minimal units of meaning, each responding to a specific need or problem arising in associated life. These minimal units are called *cultural models*. Examples of cultural models are the organisation of schooling for children and adolescents, the division of the day into defined periods of time to be devoted to specific activities, and the management and preparation of meals. Now, together with Balboni, it is necessary to note that cultural models offer possible answers to the problems of individual and social life but that, as possible answers, these are not unique: as much as it may seem to those coming from one of the Western cultures unquestionable, for example, that the day should be scanned in twenty-four hours according to the indication of the clock and the time of the year in the months defined by the calendar, this scanning legitimately appears relatively meaningless to those belonging to traditional cultures based on agriculture and livestock breeding, who instead link the management of their time to the movements of the sun and the scanning of the seasons. It is precisely these differences in cultural models and the inability to take them into account that can lead to difficulties and communication problems: even if they have the same grammar for verbal communication, speakers may not understand each other in light of their different cultural backgrounds (Balboni, 2013b).

Further complicating the scenario is the fact, as noted above, that in today's complex societies, due to immigration, tourism and the mass media, cultural models vary at a dizzying speed and unpredictably change when they come into contact with one another. Consequently, argues Balboni, a significant change of approach in education is required. That is to say, rather than teaching culture (trying to transmit some basic models that cannot be renounced in order to communicate effectively in that context), it is necessary to teach how to observe culture, educating students to look at it with an awareness of variability and respect for differences:

mentre era possibile insegnare, per quanto con il rischio inevitabile di stereotipizzazioni, la cultura straniera e quella classica, si può *insegnare* una competenza interculturale? La risposta ci pare negativa. Infatti, è difficile perfino descrivere la comunicazione interculturale, data la sua estrema variabilità: la sua evoluzione continua costantemente ad opera

di mass media, turismo, scambi commerciali e militari. Ma si può *insegnare ad osservarla*, si può insegnare a crearsi una “banca dati” su carta o su file, da aggiornare a mano a mano che si incontrano stranieri, si guardano film, arrivano nuovi compagni non italiani ecc. (Balboni, 2013b: 165)

Indeed, anthropological-linguistic and language teaching studies have travelled a dense and articulated path to arrive at the strategies through which this method of observation and learning can be initiated and consolidated. This path began in the 1930s and 1940s with the studies of the anthropologist Bronisław Malinowski and the anthropologist John Rupert Firth, who first identified culture as an essential component of the communicative situation (Balboni, 2013b: 163). Later, in the course of the 1950s and 1960s, the linguist Robert Lado specified how culture certainly influences the communicative situation, but above all, it modifies and shapes communication itself in its form and content: starting from this conceptualisation, in the 1970s, the anthropologist and linguist Dell Hymes, together with several other scholars of sociolinguistics and ethnography of communication began to define (inter)cultural competence as an essential component of communicative competence (Balboni, 2013b: 163). This perspective was broadened and redefined during the 1980s with the contribution of corporatist studies on the one hand and cognitive psychology on the other, primarily through the computational metaphor: in particular, we owe to the psychologist Geert Hofstede a compelling metaphor, that of the *mind's software*, to explain the emergence of communicative competence and its intercultural component. More specifically, Balboni explains, intercultural communicative competence would be that which allows individuals during communication to “save” their “files” - that is, the set of information they directly receive and infer from the communication situation - in a format similar to the '.rtf' format for computers: a dense format, which allows it to be read correctly on multiple platforms without becoming corrupted (Balboni, 2013b: 164). In order to develop this process, the correct algorithm is needed, and that is, to get out of the computational metaphor, a defined model of observation of cultural dynamics in the communicative situation.

Balboni (2013b) takes into account two useful models to observe both cultural and intercultural dimensions.

The first model, designed to detect the cultural models present in another culture and compare them with those present in one's own, takes its cue from the studies of Robert Lado and, in particular, from the structuralist investigation expressed in the classic text *Linguistics Across Cultures* (1955), in which the scholar stated that every cultural model could be schematised on the basis of three fundamental variables: *form*, *distribution* and *meaning*; Balboni proposes to present this scheme in the form of an analytical grid for the comparison of cultural phenomena directly on the blackboard, breaking down the phenomenon in question into its fundamental dimensions on the basis of what is said by direct witnesses (international students or immigrants), or what is read in the pages of civilisation or seen in the audiovisual material proposed, highlighting how this analytical tool lends itself to being proposed to students as a starting point for critical debate as well as a valuable tool for deciphering the world (Balboni, 2013b: 165).

The second model, on the other hand, is proposed as a helpful tool for observing, cataloguing and understanding any problems that may arise in the context of intercultural communication: the purpose of this tool is to help students enter into the order of ideas necessary to construct what the scholar calls an “intercultural-grammar-do-it-yourself” that can be expanded and deepened in a lifelong learning process (Balboni, 2013b: 166). More specifically, what are regarded as critical points in communication are related to three sets of codes that are fundamental in the communication situation:

- *verbal codes*, which determine sound and word choice, elements of morphosyntax, text structuring and sociopragmatic aspects;
- *non-verbal codes*, which refer to a set of physical and symbolic elements linked to the individual and the perception of himself and others;
- *cultural values*, which are based on a set of cultural orderers and models that define what is acceptable and recommendable in a particular context and what is not.

Within the verbal codes, one can consider, for example, the tone of voice. One thinks, for instance, of the difference between the way of speaking of Mediterranean peoples, who have a high and vocal tone, and that of the Anglo-Saxons, who instead use a more compassed tone and tend to respect turns of phrase strictly and pauses in conversation: to the latter, the former's way of expressing themselves may seem grotesque, caricatured or aggressive, especially if underlined by particularly emphatic gestures, while to the former, the latter's way of communicating may seem marked by detachment and a lack of enthusiasm and empathy; in both cases, communicative misunderstanding is just around the corner, with consequences that may even have severe effects on the efficacy of the exchange (Balboni, 2013b: 167). Something similar can be said, again in the context of verbal codes, for the structuring of texts: while Anglo-Saxons, partly as a result of the pressure of industrial and service capitalism, have historically tended to express themselves in simple, clear, incisive and straight to the point speeches, for Orientals who are attentive to form and also to a certain sense of community, what to their English or American interlocutors may seem useless and interminable pleasantries and turns of phrase are instead an expression of a form of high regard, welcome and respect (Balboni, 2013b: 167). Finally, from a sociopragmatic point of view, it can be observed that the communicative acts themselves may also vary from culture to culture: for instance, while the act of apologising in a Western context is mainly interpreted as an assumption of responsibility, in Middle Eastern cultures it is often perceived as a sign of weakness and a humiliation (Balboni, 2013b: 167).

Likewise complex, moreover, is the scenario when non-verbal codes are considered¹³. For example, a gesture such as making eye contact can be perceived in different cultural contexts as an expression of sincerity, frankness and good intentions on the speaker's part or as an attitude of

¹³ At this point, let us recall the neuroscientific evidence showing that one is first seen and then heard, since the visual stimulus appears to take priority over the auditory one. Consequently, when talking to someone, gestures, expression, the way one occupies space, clothing and a set of other visible elements may communicate a message that may overlap with what is expressed in words and of which one must be aware when communicating (Pecchinenda, 2019; Hasson et al., 2019).

defiance and threat. Even bodily gestures and noises related to physiology can have a vastly different perception in public space depending on the cultural context. For example, discreetly blowing one's nose in public does not arouse particular attention in the Western context, whereas, in Japan, it is an intolerable act; similarly, in Oriental countries, belching a loud burp after a hearty meal has the value of an appreciation of the cuisine and hospitality one has enjoyed. In contrast, this is perceived as a sign of coarseness and rudeness in the Western context. (Balboni, 2013b: 166). Even concerning non-verbal codes, the risk of misunderstandings arising to undermine communication and create tensions is high: in fact, not being aware of the cultural variables, an individual involved in a communicative exchange could interpret his interlocutor's behaviour as aggressive or disrespectful, reacting accordingly and triggering a vicious circle; on the other hand, not understanding all the elements of communication and not knowing one's own margins of manoeuvre is also a distraction for the speaker, who has to exercise much greater self-control than usual.

Finally, the cultural values and models of different cultures often come into conflict, making the situation a real communication tangle. These, in particular, are frequently the most problematic to detect because - by tending to think only from the perspective of one's own culture - one runs the risk of taking as obvious, taken for granted and unquestionable those that are culturally determined worldviews and ways of interacting: an example of this is the aforementioned time scansion, but also the recognition of particular individuals of a certain status and the adoption of specific registers, courtesy formulas and repertoires of gestures when addressing them, as is the case with the elderly in Asian cultures and ex-combatants in American culture (Balboni, 2013b: 165).

Now, in Balboni's proposal, the dynamic of applying this second model consists in inviting the teacher to analyse specific differences starting from the reading of a novel, a testimony or the viewing of an audiovisual in the three sets of codes identified: the activity can be carried out by collecting the observations, together with clippings from newspaper articles and other material, in a folder or a loose-leaf binder, but also in a folder on the laptop, to progressively build a sort of intercultural dossier (Balboni, 2013b: 167). As

previously noted, the purpose of adopting these models is to acquire and consolidate cognitive and ethical strategies and postures that can achieve and deepen intercultural communicative competence in a *lifelong learning* process. Before analysing how it is concretely promoted, it is appropriate to offer a model of it and examine a notion that is inseparable from it, namely the notion of *interculture*. To provide a model of intercultural communicative competence, it is possible to start from the general communicative competence model formulated by Balboni and Caon (2015), following their proposed extension. Within the model outlined by the two scholars, general communicative competence consists of the execution in the world of three orders of competencies located in mind:

- *linguistic competence*: i.e., the ability to understand and produce well-formed utterances on a phonological, morphosyntactic, textual and lexical-semantic level;
- *extralinguistic competence*: the result of the encounter between kinesic, proxemic and socio-symbolic competence, which derives from the ability to appropriately use codes relating to body ornaments, clothing and the way of presenting oneself, as well as recognise the communicative value of objects;
- *contextual skills related to the language in use*: the pragmatic, sociolinguistic and (inter)cultural skills required by the context.

These competencies in the concrete communicative situation are translated into communicative actions when they are used to produce, understand and manipulate texts; they turn from competencies into skills thanks to the concrete actualisation step, which involves a double passage of information from the individual to the context and vice versa. Moreover, the oral and written texts that individuals produce contribute to communicative events in the context in which they are set, which in turn are governed by social, pragmatic and cultural rules on which the communicative action performed by individuals intervenes (Balboni, Caon, 2015: 21). In order to speak of intercultural communicative competence, not only linguistic, extralinguistic, sociopragmatic and intercultural skills must be present, but also relational skills, which aim to minimise the risks of misunderstanding generated by the underestimation or incorrect perception of critical cultural factors. More

specifically, since the same skills are situated in mind, in the concrete situation, the individual must be helped by skills that, according to scholars

vanno sviluppate modificando la propria *forma mentis* in ordine alla *reazione emozionale* di fronte ad azioni o a cose o a parole di altre culture che riteniamo spiacevoli e *sociale* di fronte a quelle che percepiamo come offese, mancanze di attenzione e così via. (Balboni, Caon, 2015: 24)

To better understand what is at stake in this process, as anticipated, it is worth briefly considering the notion of *interculture*. This concept, as Raul Fernet-Betancourt recalls, made its appearance in the 1960s in the form of an adjective, being chosen to name a research centre in Cuernavaca, Mexico, where missionaries from North America were trained and where the writer and educationalist Ivan Illich also worked: the Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) (Fernet-Betancourt, 2006). The choice of the term, however, referred to a narrow concept, that of *transculturación* or *transcultura*, introduced by the Cuban anthropologist Fernando Ortiz Fernández in the 1940s to describe phenomena linked to the encounter and reciprocal hybridisation of cultures that found themselves living together. Initially investigated in Latin America, the concept landed in Europe in the 1970s, asserting itself thanks to the activities of the youth exchange association Intercultura Onlus, which registered the term as a trademark, and above all, to the European Federation for Intercultural Learning (EFIL), which introduced it to the field of pedagogical reflection and interventions aimed at addressing the linguistic and cultural heterogeneity arising in schools from European initiatives for international student exchanges and migration phenomena (Fernet-Betancourt, 2006).

Historically, in Italy, there has been a tendency to associate this term with a set of pedagogical approaches but also with administrative and social measures, as well as an ethical and civil posture concerning the migration phenomenon and with a view to peaceful conflict resolution; however, the evolution of reflections and practices concerning it today would seem to be moving in the direction of untying the concept from the migration

phenomenon and declining it from the point of view of the stratified plurality of contemporary culture: citizens, especially the younger and still-forming generations, are stimulated to think through this concept of culture not as something fixed and always identical to itself, but rather as multiple phenomena profoundly characterised by performative and inventive elements that benefit from contributions from many different contexts (Pirni, 2018). This change of direction is in continuity with the initiatives of the European Union and the European Council to reaffirm the importance of the intercultural dimension, education and intercultural dialogue for peaceful coexistence. On the other hand, in order to cope with the fact of the presence of citizens and residents with other cultural sensitivities and heritages, the tendency of many Italian museums and institutions to experiment with alternative approaches to integration is also worth mentioning: the design and operational paradigms that are being defined in these contexts are characterised by the fact of understanding cultural heritage as an evolving set of goods to be placed in a social space of exchange, conceiving heritage education as a transformative intercultural practice, which emphasises the opening of spaces for dialogue, listening, contamination, mutual learning, construction, negotiation and sharing of meanings (Cacciatore et al., 2012).

In the light of these studies and practices, it is possible to define intercultural as a socio-cultural phenomenon and as an approach to living together in a context characterised by the coexistence of many different cultures: its aims, as the etymology itself suggests, are those of exchange, respect and relationship based on diversity; more specifically, intercultural education aims to form an awareness of one's own cultural heritage and that of others, to understand different cultures on an equal footing with one's own, and to enable trainees to acquire the skills to communicate in a dynamic and constantly evolving multicultural environment (Balboni, Caon, 2015).

3.2 Risk factors and relational skills for intercultural communication

Although it has already been pointed out in the course of the previous section, it is worth restating it explicitly: “*intercultural communication*” here means the set of communication processes that take place in a context in

which individuals from different cultures interact, and the skills needed to carry them out effectively (Balboni, Caon, 2015). Now, as summarised in a significant image by sociologist Zygmunt Bauman, the contemporary scenario is such that «l'umanità di oggi parla con molte voci e [...] continuerà a farlo per un tempo lunghissimo. La questione centrale della nostra epoca è come trasformare questa polifonia in armonia e impedirle di degenerare in cacofonia» (in Caon et al., 2020: 13). A first step in this direction, following a terminological distinction proposed as early as 1989 by the Council of Europe, concerns implementing those strategies and practices that distinguish *multiculturalism* from *interculturalism*, moving from the former to the latter: by “multiculturalism” is meant the juxtaposed coexistence of individuals belonging to different cultures, while “interculturalism” is meant the dynamic and meaningful interpersonal coexistence of different individuals, cultures and ethnic groups (Caon et al., 2020: 13)¹⁴. In order to achieve this result, however, it is essential that all citizens - and especially the younger generations, i.e. those currently in education - acquire those skills and *formae mentis* necessary for a peaceful and fruitful dialogue and confrontation with the bearers of different cultures and sensitivities: elements that, as we have seen in the previous paragraph by reasoning on the model of intercultural communicative competence proposed by Balboni and Caon, pertain in particular to the relational dimension, that is, not only (to use the glottolinguistic terminology employed by the scholars) "sapere la lingua" but "saper fare con la lingua", that is, translating the skills inherent in the mind into the concrete communicative situation, framing the contextual elements and the identity of the interlocutor in the set of its possible components. At the heart of these relational skills, as an essential prerequisite, there is for students, first and foremost, a work of critical reflection starting from

¹⁴ It should be pointed out that the distinction between multiculturalism and interculturalism is neither as rigid as it might seem nor the only one possible in the analysis of socio-cultural phenomena occurring in the contemporary landscape. As Caon and colleagues (2015: 15) point out, in addition to the distinction pointed out here, there are transcultural and pluricultural interpretations; moreover, there is no shortage of accounts of multiple patterns of relations between different cultures. For instance, Giaccardi (2005: 291-295) enumerates the models of the melting pot of cultures, the mosaic of cultures, assimilation, and cross-fertilisation as occurrences of peaceful and fruitful coexistence, but also the expulsion and destruction of other cultures and defensive and conflictual closure as deteriorating possibilities of the encounter between cultures.

themselves: in fact, only by reasoning about one's own mental processes, one's own cultural sensitivity, one's own way of interpreting one's own multiple affiliations, is it possible to understand how for other individuals, despite coming from different cultures, ethnic groups and points of observation of the world, the path is very similar and yet can lead to entirely different interpretations of reality and living together. As Balboni and Caon argue, it is necessary to mature some precise and fundamental awareness¹⁵:

la cultura contribuisce a creare i filtri attraverso cui noi vediamo la realtà; avere la consapevolezza di questi filtri culturali (inevitabili in quanto l'uomo è immerso nella cultura fin dalla nascita e non può prescindere dai suoi condizionamenti) e di quanto essi influenzino le nostre aspettative e i nostri comportamenti, è fondamentale per poter cercare di comunicare efficacemente. Lo sguardo interculturale, dunque, prima che uno sguardo verso l'altro, è uno sguardo verso e dentro sé stessi. È il guardare sé stessi mentre si guarda l'altro, cercando

¹⁵ If we take an anthropological perspective, it becomes clear that culture does not exist separately from individuals: it is the latter who act and interact, constantly keeping culture alive and renegotiating the meanings of knowledge, practices and artistic and material productions. Moreover, suppose we renounce a reified conception of culture, which constructs it by hypostatizing it. In that case, it becomes clear how in fact, especially in a globalised and dynamic horizon such as the contemporary one, people are inhabited by multiple cultures and multiple belongings. According to some scholars, such as the philosopher Amartya Sen, the difference between multiculturalism and interculturalism is all here, that is, in considering that a person may or may not be characterised, in the definition of his or her own identity, by multiple belongings (Sen, 2006). As the scholar writes, «ciascuno di noi appartiene nello stesso tempo a varie categorie. Io posso essere, ad esempio, nello stesso tempo un asiatico, un cittadino indiano, un bengalese con antenati in Bangladesh, un residente in Inghilterra e negli Stati Uniti, un appassionato di filosofia, un autore, un sanscritista, una persona che crede fermamente nel secolarismo e nella democrazia, un uomo, un femminista, un eterosessuale, un difensore dei diritti dei gay e delle lesbiche [...]. Questo è solo un esempio molto piccolo delle categorie cui io posso appartenere simultaneamente. Appartenere a un gruppo o a un altro può essere importante, a seconda delle circostanze. Quando queste appartenenze competono per la priorità, tocca alla persona decidere quale importanza attribuire alle corrispondenti identità, a seconda del contesto» (Sen, 2006, in Caon et al., 2020: 21). Interculturality then presents itself as a context in which individuals can peacefully express their multiple affiliations by making them coexist. The risk of the failure of democratic societies in this challenge, on the other hand, was effectively expressed by the Lebanese journalist and political observer Amin Maalouf, who, in the aftermath of the wave of Islamic fundamentalist attacks and violence in France, observed how those tragedies were to be ascribed to the resurgence in Europe of a “tribalist” view of identity, which instead of taking into account the multiple affiliations of certain groups of citizens or residents placed some components in systematic tension with others, forcing minorities to express one-way loyalty in exchange for tolerance that never translated into actual integration (Maalouf, 2006).

di vedere entrambi dalla medesima distanza. (Balboni, Caon, 2015: 136-137).

Underlying the ability to communicate effectively in the intercultural context, in other words, is an awareness of one's cultural conditioning and of specific unconscious mechanisms that can make establishing effective dialogue extremely complex. These include mental postures and strategies that one often assumes unconsciously from childhood: ethnocentrism, stereotypes, and prejudices - attitudes that differ from each other but are united by a univocal and monolithic interpretation of cultural phenomena and culture-related identification processes as absolute and immutable.

Ethnocentrism, in particular, is understood etymologically as «la tendenza a porre il proprio popolo al centro del mondo e a giudicare le culture “altre” secondo le categorie e gli schemi (ritenuti validi in assoluto) della propria cultura» (Balboni, Caon, 2015: 139). This tendency, in short, leads one to consider the cultures of others according to one's own parameters, establishing a kind of hierarchy: such an approach is evidently limited and limiting since it prevents one from grasping the authentic meaning of other people's knowledge, practices, languages and worldviews; to counter this tendency, one must, on the one hand, correctly identify it as a cognitive error and, on the other hand, strive to interpret cultural phenomena according to their own parameters, bringing the manifestations of a particular culture back to their proper context of interpretation.

Regarding *prejudice*, it is possible to follow Balboni and Caon in considering it together with *stereotypes* because of the close link between these mechanisms. Expressly, the term “prejudice” can be understood, etymologically, as the tendency to make a hasty judgement on an individual, an object or a circumstance before empirical data or relevant experience on the subject are available; secondly (and it is in this latter meaning that it takes the form of a bias on the level of cultural reflection), the term indicates the tendency to view someone belonging to a different social group unfavourably, not merely evaluating the person negatively but taking hostile or exclusionary courses of action (Balboni, Caon, 2015: 141). “Stereotype”, on the other hand, means, in the first instance, a set of characteristics that one would associate

with a particular category of objects, general enough to describe the class but specific enough to identify its members with a reasonable margin of certainty correctly. In the second instance, the stereotype goes from being a heuristic strategy tool - which as such serves to decipher the relevant elements of a scenario quickly and cost-effectively in terms of cognitive effort, albeit with a certain margin of inaccuracy - to a bias in cultural reasoning when it takes the form of a rigid system of beliefs, generally negative, that a certain social group shares about another group (Balboni, Caon, 2015: 141). The two scholars propose to follow the conceptualisation of cognitive psychologist Bruno Mazzara regarding the functioning of these two mechanisms, which states:

il pregiudizio è la tendenza a pensare (e agire) in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo [...]. Tale disposizione sfavorevole poggia sulla convinzione che quel gruppo possieda in maniera abbastanza omogenea tratti che si giudicano negativi. È in questo senso che [...] lo stereotipo può essere concepito come il nucleo cognitivo del pregiudizio. (Mazzara, 1997, in Balboni, Caon, 2015: 141).

Now, the natural or cultural origin of prejudice and stereotyping is still the subject of extensive debate in cognitive psychology; however, the explanation in favour of which the two scholars take sides seems plausible, proposing to trace its genesis to the human cognitive need to simplify reality, a psychological necessity that could also have understandable reasons in terms of the evolution of the species: having to cope with an enormous amount of information coming from outside, it is evident how the stereotype can present itself as a convenient, effective and inexpensive tool for putting in order, categorising, selecting relevant aspects (Balboni, Caon, 2015: 142). For a similar survival-related reason, humans are inclined to carry out inferential processes linking explicit and implicit data to predict the interlocutor's behaviour and to ensure a margin of safety regarding the course of action to be taken. This mode of operation is effective in terms of the evolution of the species, but as regards the quality of intercultural communication can be very problematic. In fact, where the links concern stereotypes and prejudiced ideas

concerning the social group to which the interlocutor belongs, misunderstanding is just around the corner, and communication can be profoundly affected. Moreover, as Balboni and Caon observe,

lo stereotipo tende ad autoriprodursi e ad autoalimentarsi, [mentre] noi tendiamo a confermare inconsapevolmente le ipotesi che formuliamo e ci orientiamo a creare inconsapevolmente le condizioni perché quella reazione ci sia. Questo processo viene comunemente chiamato della *profezia che si autoavvera*: noi siamo portati inconsapevolmente a interpretare i segnali comunicativi dell'altro notando maggiormente quelle caratteristiche che confermano le nostre aspettative preventive. Nel caso di uno scambio comunicativo con persone di altra cultura, noi abbiamo una problematica specifica da considerare in quanto - non avendo un comune sostrato di abitudini e norme comportamentali più o meno implicitamente codificate e avendo forme stereotipate e pregiudiziali spesso molto strutturate - possiamo attribuire al medesimo comportamento significati e valori diversi, che rischiano di creare anche clamorosi fraintendimenti e pesanti conflitti interpersonali. (Balboni, Caon, 2015: 143)

Knowing these phenomena in theory can be useful in order to take note of their presence and try to recognise them when they manifest themselves in one's way of interacting with others; however, it is also advisable to have procedural strategies governed by skills: it is not enough to know the culture of the other, but it is fundamental to be in the conditions necessary to listen and pay attention to the interlocutor, respectfully approaching him. Caon and Balboni, in particular, identify six relational skills that are indispensable for this purpose (Caon, Balboni, 2015):

- knowing how to observe (decentralise, estrange oneself);
- knowing how to relativise;
- knowing how to suspend judgment;
- knowing how to listen actively;
- knowing how to understand emotionally (empathise, exotopise);
- knowing how to negotiate meanings.

As far as the first skill is concerned, it starts from the understanding of the fact that no encounter with the other is ever neutral: one always presents oneself carrying personal baggage of gestures, postures, clothing, accessories, and symbols, and one brings with one a wide range of ideas, projections, values and previous experiences; moreover, however much one may dislike it, the first impression counts: due to the so-called “primacy effect”, the preliminary consideration of an unknown interlocutor tends to influence the evolution of the relationship profoundly. In order to reduce the risk of conflict and misunderstandings, it is necessary to exercise observation skills as a deliberate and conscious effort to find a balance between detachment and participation. According to Balboni and Caon (2015: 148), the exercise of this skill involves, in particular, the development of:

- *ability to decentralise*, i.e. to develop a detachment from one's usual roles and to observe the situation from a third position;
- *ability to estrange oneself*, i.e. develop an emotional detachment with respect to the observed situation.

These capacities are fundamental to be exercised, as they allow one to recognise one's point of view as partial and not definitive, as part of a dynamic and multi-perspective context: through decentralisation and estrangement, it becomes possible to access the fact that other interpretations and other truths concerning situations and values are possible. Moreover, as the scholars point out, a necessary complement to this process must be the dynamic of restitution, that is, the explicit expression of one's own point of view combined with a suspension of judgement: through expressions such as "it seemed to me that", "I saw you do this", in effect, the observer gives back to the observed his or her perspective on the dynamics at work, opening up a shared process of renegotiation of meanings in the event of a misunderstanding (Balboni, Caon, 2015: 149).

On the other hand, these abilities refer directly to the second skill identified in the set, namely that of relativising. Awareness of the partiality of one's view of reality prevents the risk identified by pedagogue Franca Pinto Minerva of

«voler spiegare, interpretare e “piegare” i sistemi di vita e di valori degli altri attraverso le nostre categorie concettuali e interpretative» when communicating (Pinto Minerva, 2002: 15). Nevertheless, it is not only the gaze of the interlocutors when communicating that needs to be relativised. What needs to be relativised, paradoxical as it may seem, is relativism itself. Indeed, as Balboni and Caon argue, making relativism absolute leads to cognitive and emotional immobilism (typical of multiculturalism), which, in the name of generic and cautious respect for the other, prevents any fertile confrontation and any form of hybridisation with others, making culture the same immobile reality always identical to itself of which xenophobic and racist extremist movements stand as champions and defenders. A respectful confrontation, on the contrary, opens up the possibility of transformation and change: not in the sense that one's own horizon of values must necessarily be modified, but in the sense that doubt and curiosity may have the opportunity to be valuable tools in the process of communication and identity, providing the individual with the opportunity to question the values and foundations of one's living (Balboni, Caon, 2015: 150).

Preparing oneself for an encounter with the other that may call into question these foundations, or at least raise cumbersome questions, necessarily postulates the ability to suspend judgement. This skill is perhaps one of the most difficult on the frenetic contemporary horizon, characterised by the urgency to classify everything and provide increasingly rapid answers. Nonetheless, it is crucial because it is the only one that guarantees a meaningful exploration of reality, counteracting in the intercultural context the tendency, nurtured by stereotypes and prejudices and on which these same mechanisms (as we have seen) feed, to see culture - or instead, its stereotyped version - before the concrete and unique interlocutor is in front of us (Balboni, Caon, 2015: 151).

The ability to suspend judgement then correlates with another fundamental skill of active listening. Active listening is not a specific behaviour or set of behaviours but rather a relational style based on self-awareness of one's emotions and creative conflict management. Marianella Sclavi describes this ability in terms of the willingness to take the other person's experience seriously, to consider the implicit premises other than one's own on the basis

of which one interprets different situations, to accept as relevant elements of the context or situation that from one's point of view appear to be unimportant (Sclavi, 2005, in Balboni, Caon, 2015: 152). Consequently, it is quite possible to consider active listening as the expression of the *principle of interpretative charity* formulated by the philosopher of language Donald Davidson starting from the conceptualisation of the forerunner Willard Van Ormand Quine, who had dealt with the epistemology of intercultural translation in the 1960s. According to Davidson, translation is an intentional and intersubjective process: therefore, it can only take place effectively and correctly if the interpreter follows the so-called “principle of charity”, attributing to the utterances of the speaker in the foreign language - whom he does not understand - the same degree of rationality that he is willing to attribute to his own (Bortolotti, 1999). Bringing one's communicative action into line with the principle of charity, i.e., exercising the skill of active listening, is possible under certain conditions:

- *Keeping oneself aware that the spoken language influences the way one thinks: ever since the research of linguists Whorf and Sapir in the 1930s, the ability of language to determine the human perceptual field, as well as how reality is interpreted and acted upon, surprisingly, is known (Deutscher, 2010);*
- *remember that the culture to which one belongs determines the modes of communication and participation;*
- *consider that different cultures may attribute different values to the same codes: the same type of code, verbal or non-verbal, may, for example, have a very different social function in different cultures.*

In other words, active listening consists of the ability to implement useful strategies to clarify one's messages to the interlocutor and ask for clarification in case of misunderstanding for the common purpose of an effective communicative exchange.

On the other hand, as Balboni and Caon point out, intercultural communicative competence does not only rely on skills on the cognitive side: the emotional aspect is also essential, both in terms of recognising and

managing one's own emotions and in terms of understanding and accepting those of others (Balboni, Caon, 2015: 154). This is precisely what we are talking about when we include the ability to communicate emotionally in the skill set required for good intercultural communication. In particular, the observation and careful questioning of emotions in their drive and cultural components, according to the two scholars, is functional to the decentralisation necessary for effective communication; this process, specifically, makes use of two fundamental components of emotional competence:

- *empathy*: this component is necessary to recognise the interlocutor's emotional experience and to empathise with it actively. Recognised as a phenomenon for which mirror neurons are responsible, empathy enables us to understand the interlocutor's experience as well, creating a closeness that can defuse the barriers established by stereotypes and prejudices;
- *exotopia*: complementary to empathy, this component consists of the capacity to recognise oneself as different from others and to acknowledge their diversity. It is precious because empathy alone runs the risk of making the other disappear in his or her specific otherness, flattening his or her experience, experience and perspective on those of the person empathising with him or her; exotopia, on the contrary, allows one to recognise similarities without differences fading into them, making them rather a further stimulus for reflection (Balboni, Caon, 2015: 155).

Finally, the last skill to be considered, in perspective under consideration, is knowing how to negotiate meanings, which includes the awareness that they are not already given and unchangeable but originate from the dynamic relationship between the individual and the context in which he or she interacts: this skill is at the heart of intercultural communicative competence, as it allows one to arrive at the co-construction of a common discourse between people who do not embody but rather interpret cultures (Balboni, Caon, 2015: 157).

Intercultural communication structured by means of these skills makes possible the establishment of a context that is not simply multicultural, pluricultural or transcultural but, as we anticipated, effectively intercultural,

where identities and belongings are plural and all provided with the same right of citizenship: never before has it been possible to observe as much as in today's globalised scenario, as Caon and colleagues observe, «ognuno di noi è parte di diverse culture e queste culture sono parte di noi» (Caon et al., 2020: 20). In order to think more thoroughly about the synthesis of individuality and *cultural belonging*, the concept of *the culture of belonging* may be helpful, which scholars understand as an underlying category of which to become aware and from which to construct one's relations consciously (Caon et al., 2020: 21). More specifically, “culture of belonging” means

una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società. 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. Accorgersi di sé stessi mentre si comunica con gli altri, dei paradigmi che si danno per scontati (e che spesso si considerano aprioristicamente giusti o gli unici possibili) è il primo grande obiettivo per darsi una possibilità di scelta che, altrimenti, restando statici nella propria cornice culturale, non si potrebbe avere. (Caon et al., 2020: 22)

Among the aims of language education is precisely this central element in recognising one's own culture and relating to it: to provide students with the tools to communicate effectively in an intercultural context and, at the same time to make a meaningful exploration of reality and the categories through which they and others interpret the world. The question to be addressed at this point is how audiovisuals as a teaching tool can be beneficial in sharpening intercultural communicative competence.

3.3 The role of audiovisuals as an ally of intercultural communicative competence

As noted by Balboni (2013b: 170-171), audiovisual materials from films, TV series, commercials, video clips and talk shows provide a large number of materials on which to test interpretative and data collection models aimed at refining intercultural communicative competence. Their didactic effectiveness, moreover, has been noted in the evidence and theoretical perspectives presented in the first and second chapters. Therefore, it only remains to consider the specificities of each type of audiovisual material and their strengths in terms of intercultural didactics, focusing in particular on the most common and most suitable for use in the classroom: film clips (or TV series) and TV commercials.

First of all, it is appropriate to formulate a consideration that applies to both types: this type of material, that is, is configured as “authentic”, i.e. not designed for recipients who have to learn the language and strictly mimetic concerning the communicative dynamics encountered in everyday life. In this regard, one is reminded of Borello's consideration already mentioned above, according to which «i materiali autentici sono in genere portatori di cultura» (Borello, 2014: 89). Clarifying the meaning of this statement is Loredana Pavone, who argues that «il sussidio audiovisivo, nella sua autenticità, fornisce strumenti oggettivi idonei all'osservazione, all'analisi e all'interpretazione del mondo culturale straniero che arriva in classe»: in fact,

Grazie alle immagini, lingua e cultura diventano pure inscindibili e possono essere insegnate simultaneamente senza la separazione tradizionale tra lingua e civiltà che spingeva ad inserire la lingua prima di poter presentare e studiare i modi di vita, gli aspetti storici, geografici, economici e sociali e di costume del paese straniero. L'analisi comparativa con altre culture, facilitata dall'introduzione in classe di documenti audiovisivi, favorisce l'affermazione della consapevolezza della propria identità culturale e, allo stesso tempo, la comprensione e l'accettazione dell'altro; il che significa raggiungere il duplice scopo, formativo e culturale, nonché quello pragmatico-comunicativo. (Pavone, 2003: 28-29)

With regard specifically to the medium of film, in Italy, Riccardo Triolo's studies are a point of reference on cinema as a tool for intercultural education, who interprets cinema as a «luogo in cui si realizzano continui, spesso inconsapevoli, scambi tra saperi e culture, l'ambiente ideale per avviare percorsi di educazione all'interculturalità» (Triolo, 2004: 8). In particular, the scholar is convinced that the audiovisual medium has great potential for promoting positive relationships in intercultural education; not by chance, he notes,

le prime esperienze interculturali le abbiamo fatte tutti al cinema: abbiamo visitato paesi lontani che ora coabitano nel nostro immaginario; abbiamo appreso abitudini ignote, improvvisamente familiari, suoni e linguaggi prima estranei, ora cari; abbiamo vissuto guerre ed esplorato città "aperte" e baracche dei film neorealisti; ci siamo inoltrati in foreste incontaminate e smarriti nei più vasti deserti, abbiamo solcato oceani e cieli. Il cinema ha contribuito, come nessun altro mezzo di comunicazione prima, alla dissoluzione di ogni confine geografico e culturale. (Triolo, 2007: 252)

In Triolo's perspective, cinema is precisely an opportunity for metacognition in the field of intercultural education:

attivando processi psicologici quali identificazione e proiezione, rappresenta l'ambiente ideale entro il quale l'allievo straniero può abbassare il "filtro affettivo" e ricevere dall'insegnante l'input per la partecipazione attiva alla negoziazione di significati e messaggi". L'allievo potrà così richiamare la sua enciclopedia di conoscenze", il suo bagaglio esperienziale e affettivo e la sua cultura di riferimento, per trovare un terreno d'intesa con la cultura espressa dal testo filmico e acquisire un ruolo attivo in questo processo. (Triolo, 2007: 253)

The cinema continues the scholar, lends itself as a vehicle of significant experiences for intercultural communicative competence for many reasons. First of all, it has the function of a window on the world, which allows the

audience to travel without moving: in this regard, Triolo speaks of "telepresence", a mechanism that is triggered during the viewing, bringing the spectator into the narrative world and making him identify - according to the mechanisms described in the previous chapters of this work - with the characters he sees on the screen. The interesting aspect, notes Triolo, is that one does not generally have difficulty during viewing in accepting the implicit values underlying the narrative world: on the contrary, they are profoundly understood, not least because the narrative pact and the preponderance of the emotional dimension prevail over logic and classificatory urgency, but also over stereotypes, at least to some extent (Triolo, 2007: 254). Moreover, viewing the film also stimulates, immediately or upon subsequent reflection, a comparison between the projected images and those deposited in the spectator's imagination: starting from this mechanism, the viewing of the film tends to induce in the spectators a process of re-negotiation of meanings. As Triolo states, «noi siamo indotti a scendere a patti con quanto vediamo e negoziamo il significato in base alle nostre conoscenze. [...] Nel caso del cinema che racconta di mondi lontani e culture altre, noi avremo l'opportunità di confrontarci con quanto viene rappresentato» (Triolo, 2007: 255). Considering this perspective, viewing a film or a film clip is also the perfect context for a decentralisation exercise. In fact, according to Triolo, this type of audiovisual facilitates decentralisation firstly because, at a deep psychological level, through the adoption of specific narrative structures and strategies, it stages and thus makes individuals relive the junctions in the process of the construction of the self, but also highlights the paths according to which the other from oneself was able to constitute itself; secondly, employing telepresence, cinema can transport the spectator into highly different contexts, also immersing him/her in the value orientations of those contexts; lastly, cinema makes it possible to rediscover the world, lifting the veil of familiarity even with respect to apparently more than familiar cultural contexts (Triolo, 2007: 257-258).

Moreover, Pierangela Diadori and Paola Micheli's considerations on cinema as an audiovisual tool for intercultural didactics are also very interesting, focusing in particular on the pragmatic dimension of communication, which

this medium facilitates the investigation of (Diadori, Micheli, 2010). In particular, the two scholars start from the observation that speech in a conversation is always highly dependent on the situation in which it is produced; in addition, part of the information is conveyed through extralinguistic elements, such as reference to implicit, deictic and shared knowledge, non-verbal codes and elements linked to the rhythm and prosody of speech. In cinema, these communicative strategies can be reproduced more or less effectively, depending on the screenwriters' ability to imitate the spontaneity of speech and the actors' ability to make use of extra and paralinguistic elements. However, during the film screening, the teacher, working on specific excerpts, can isolate the pragmatic elements that intervene in the interaction, i.e. the relationships that are established between the message and the communicative context, from the perspective of cross-cultural pragmatics, but also highlight the particular way of reacting and interacting in different situations of people belonging to different cultures, from the perspective of intercultural pragmatics (Diadori, Micheli, 2010: 208-209). Similarly, the teacher can analyse non-verbal communication together with the learners by referring to different excerpts and reasoning about how this is determined by culture. In particular, according to scholars, it can be exceptionally profitable to use audiovisuals to study the kinesthetic dimension of communication, i.e. the use of the body and gestures, and how this is influenced by culture:

L'analisi della dimensione cinesica della comunicazione (movimenti del corpo, posture, contatto degli occhi mimica facciale e gesti) attraverso lo studio dei film [...] di un determinato periodo storico può aprire la strada a molte interessanti scoperte, fermo restando che si tratta comunque di interazioni simulate, che si basano su copioni scritti e sulla recitazione degli attori. Nonostante queste oggettive limitazioni, è indubbio che la presenza della dimensione cinesica e la possibilità di isolare sequenze in cui certi comportamenti sono culturalmente specifici e non universali costituiscono un vantaggio per l'uso didattico del cinema. (Diadori, Micheli, 2010: 209)

Equally, according to Diadori and Micheli, the analysis of film clips in the classroom lends itself likewise to the investigation of the proxemic dimension, i.e. the management of physical space and distance, which varies profoundly from culture to culture. Moreover, this activity is also useful for studying the semiotics of objects in a given context and investigating the cultural values and associated practices (Diadori, Micheli, 2010: 210-211). Finally, not to be underestimated, according to the two scholars, is the paradigmatic value of the medium of film, which not only provides students with information on specific cultures but can also highlight trends and fashions and enable them to understand their lines of development, interpreting phenomena that have occurred or are occurring within scenarios that are more familiar to them.

Il cinema [...] ha anche un ruolo come modello di comportamento linguistico e nonverbale. In certi casi il comportamento di un singolo viene imitato da altri fino ad essere condiviso con il passare del tempo da un gruppo o da un'intera cultura. Questo fenomeno, al pari della trasmissione di gesti da una cultura all'altra, è in grande espansione, data la diffusione dei mass media audiovisivi, la crescente mobilità e il frequente contatto fra persone di culture diverse. [...] Ancora più forte è oggi l'impatto della gestualità nord-americana sui comportamenti non verbali del pubblico mondiale, data la diffusione del cinema prodotto negli Stati Uniti. (Diadori, Micheli, 2010: 209)

On the other hand, the TV commercial¹⁶ is also good audiovisual material for foreign language teaching and intercultural communicative competence. As Balboni points out (2013b: 131), a commercial represents a tough

¹⁶ A TV spot is a short film (usually 30 seconds long, but there may also be multiples and even sub-multiples of this indicative measure) that combines images, sound, speech and graphic elements to convey a message for promotional purposes. It is important to note that commercials are not, as one might think, solely related to the medium of television: in fact, streaming platforms and other video platforms such as YouTube also feature commercials to a greater or lesser extent, which are also broadcast on screens in numerous public places, such as railway stations, airports and shopping centres. Consequently, this is a type of audiovisual with which students are particularly familiar: the challenge, one could argue, is to move from a familiar gaze on these audiovisual products to a critical and aware one in order to make them tools for reflection and acquisition of language and intercultural communication competences (Benucci, 2007).

challenge for students, who perceive it as familiar in format and yet highly motivating, especially - for the reasons argued in the second chapter of this work - when it includes narrative elements. Moreover, due to its very structure, the commercial can be challenging and interesting: as it is a necessarily short form (the longer the commercial, the higher its cost in advertising terms), the speech is generally very rapid and, at the same time, dense with rhetorical figures; furthermore, the commercial is rich in cultural references in both image and speech: in this form, reference is made to proverbs and expressions from common sense - as they are or modified into puns that refer to the advertised product or service in order to strike or amuse, remaining imprinted - that are part of the pool of imagery, practices, codes and meanings shared by the target audience being addressed (Balboni, 2013b: 133). Consequently, it could be said that the viewing of a commercial takes the form of a brief anthropological expedition within a segment of a particular culture (the one identified around the product and its target) over a certain period of time; examining it, students face multiple challenges, such as:

- listen to and understand a short text characterised by rapid speech that is not always morphologically flawless, in which dialectal or slang expressions and colouring may occur;
- identify and decipher rhetorical figures and prosodic elements functional to the effectiveness of advertising communication;
- assimilate a repertoire of gestures, postures and communicative elements belonging to the non-verbal language that the protagonists show (and that they probably have in common with the target audience they are addressing in order to arouse effects of identification);
- recognise the implicit assumptions and cultural elements that shape this type of communication, possibly identifying critical points and elements of similarity or difference with respect to one's own culture of reference, if the commercial refers to or comes from a different cultural world¹⁷.

¹⁷ For an example of how dense and problematic an advertisement can be in terms of intercultural communicative competence and dialogue, we refer to this commercial in Italian for the Rio Casamia detergent, which aired regularly in 2011, showing the meeting between

Indeed, Cardona's synthesis is irreproachable, stating that television commercials are incredibly effective for didactic purposes both for language and intercultural communicative competence: from the first point of view, they are perfect because they fully exploit the communicative possibilities offered by the channel by integrating the visual code with the aural and verbal ones, producing a concise form, which is particularly suited to keeping attention focused (Cardona, 2007: 112); From the second point of view, however, the scholar states that «se, come è vero, chi fa la pubblicità sa bene quali sono i valori conosciuti dal pubblico a cui si rivolge, l'impiego dello spot in didattica di LS/L2 permette di portare in classe luoghi, persone, ambienti "reali", anche di paesi lontani» (Cardona, 2007: 108). Pertanto, è possibile concordare con la sua analisi giungendo, cioè che «lo spot permette di condurre l'apprendimento linguistico in quanto esperienza globale, processo metacognitivo che conduce attraverso l'analisi degli aspetti sociali e culturali anche al relativismo culturale» (Cardona, 2007: 120).

At the end of this brief overview, it is possible to state that audiovisuals are an effective didactic tool for learning LS/L2 and, more generally, for the maturation of intercultural communicative competence. In fact, as is amply highlighted by the studies examined, intercultural communicative competence is configured as a particular type of communicative competence, of which it constitutes an extension: it consists of the ability to identify and perform communicative behaviour suited to the situation and the participants involved in the exchange (Balboni, 2015). Intercultural communicative competence, as we have seen, puts individuals in a position to act with cultural ownership and includes the ability to create and maintain relationships with individuals characterised by other cultural affiliations, to understand their communication (in all aspects of the verbal and non-verbal code), and to perform specific social roles in a more culturally acceptable and conscious manner. Audio-visual material is suitable for training this competence in its multiple aspects, providing students with a rich repertoire

an Indian and an Italian family at a wedding:
<https://www.youtube.com/watch?v=5NRizr42fCI>, last viewing date 26/05/2023.

of verbal and non-verbal communication strategies to understand and assimilate and a wide range of situations in which cultural elements may be relevant. Teachers have the task of promoting a fruition that is not merely passive, i.e. involving the learners' mere taking note of these phenomena, but one that brings into play critical reflection through debate and progressively more profound levels of analysis, which makes the students aware of their own cultural categories and belonging. At the same time, they realise that others are possible and that they often dwell right next to them, perhaps in their deskmates.

4. PROPOSTE OPERATIVE IN CHIAVE INTERCULTURALE

Come si è avuto modo di argomentare nei capitoli precedenti, l'audiovisivo si attesta come un utilissimo strumento sia sul piano glottodidattico sia per la promozione della competenza interculturale negli studenti. In questo capitolo conclusivo ci si propone di portare sul piano pratico le acquisizioni teoriche maturate, presentando alcuni esempi di Unità di Apprendimento pensate per il biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado (e dunque per studenti tra i 15 e i 16 anni) che studiano l'inglese come lingua straniera. Le attività proposte possono essere pensate in modo consecutivo dalla prima alla terza Uda e ruotano intorno alla fruizione critica di un breve spezzone di audiovisivo. La scelta di materiali brevi e molto concentrati sul piano linguistico e culturale corrisponde a una considerazione molto efficacemente formulata da Balboni, che scrive:

il principio fondamentale è che l'analisi va condotta [...] su *sequenze*: in termini motivazionali, non è pensabile tornare a fare l'analisi dopo aver visto l'intero film, e dal punto di vista dello scarsissimo tempo scuola [...] non è economico vedere film integrali. Guardare un intero film in lingua straniera è stancante anche per i docenti e richiede un'ora e mezza almeno, quindi non può essere un'attività scolastica. (Balboni, 2013b: 113-114)

Per quanto riguarda il materiale audiovisivo tratto da opere cinematografiche, del resto, è opportuno tenere presente l'indicazione dello studioso nel considerare con attenzione l'estetica degli studenti, che può essere anche molto diversa da quella degli insegnanti dal punto di vista del ritmo, del tono e della recitazione nella vicenda narrata:

una particolare attenzione va posta nella scelta del film, se restiamo dell'opinione che la motivazione sia la principale ragione per un'attività dispendiosa in termini di tempo e difficile: *Il Gattopardo* di Luchino

Visconti è un capolavoro, ma ha un ritmo talmente lento che uno studente cresciuto con CSI, NCIS e simili lo trova insopportabile, a meno che non sia preparato a una cinematografia che il docente, che nella media italiana ha tra 50 e 60 anni, ritiene accettabile perché è il linguaggio cinematografico con cui è cresciuto. (Balboni, 2013b: 114)

Proprio per questo motivo, anche se si può concordare con Balboni che la fruizione di sequenze cinematografiche potrebbe senz'altro avere un'importante componente estetica, nel progettare le Uda qui discusse si è preferito rivolgersi alla cinematografia e alla serialità televisive contemporanee, scegliendo un cartone animato e una serie televisiva decisamente popolari. Nondimeno, è anche vero che tra le finalità più immediate può essere introdotta una distinzione in base al livello di padronanza dei discenti. Se il livello degli studenti è elevato, non è irragionevole pensare di condurre un'analisi che sia anche sociolinguistica e traduttologica: in particolare, si può invitare gli studenti a riflettere sulla qualità e sulle sfide del lavoro del traduttore, che è obbligato dai movimenti delle labbra degli attori e da altri ordini di considerazioni non soltanto a tradurre ma in certi casi a riscrivere e a reinventare i dialoghi, per renderli comprensibili nella lingua e nella cultura di arrivo, facendo riferimento all'enciclopedia e al bagaglio degli stereotipi dei fruitori della versione tradotta (Balboni, 2013b: 113). Se il livello è intermedio, invece, lo spezzone può essere presentato in lingua per migliorare le competenze nell'ascolto e per trarre considerazioni riguardanti la cultura e la civiltà di riferimento (Balboni, 2013b: 113).

Del resto, nella progettazione delle Uda si è scelto di seguire il suggerimento di Balboni nel non disdegnare come materiale prezioso anche quello offerto dagli spot pubblicitari. Come si è argomentato nel capitolo precedente, infatti, gli spot sono ricchissimi di riferimenti culturali tanto nelle immagini utilizzate quanto nella lingua, che ricorre a proverbi e figure retoriche del patrimonio condiviso piegati alle esigenze comunicative pubblicitarie, spesso per ottenere effetti di elevata memorabilità; inoltre, l'eloquio velocissimo (dal momento che lo spot deve essere breve, poiché la sua pubblicazione ha un costo) pone una sfida non banale agli studenti sul piano della comprensione;

infine, proprio per le caratteristiche di alta densità culturale, spesso lo spot è pressoché intraducibile da una lingua all'altra: confrontarsi con questo compito sul piano della produzione linguistica può risultare particolarmente divertente e interessante per gli studenti, fungendo da stimolo per l'arricchimento del vocabolario e il consolidamento della padronanza nell'uso delle strutture grammaticali (Balboni, 2013b: 114).

Insieme a considerazioni di ordine glottodidattico, nel progettare queste Unità di Apprendimento chi scrive ha cercato di fare particolare attenzione a individuare materiali utili a far esercitare gli studenti nel riconoscere gli stereotipi e analizzarli criticamente, prendendo in considerazione le ricadute che questi hanno nella comunicazione interculturale e anche nel modo di rappresentare il mondo da parte del cinema d'intrattenimento e della comunicazione pubblicitaria, mostrando come si tratti di forme comunicative che non sono neutre e che hanno un sottotesto che può risultare offensivo per qualcuno, mentre induce gli altri a ritenere che certi comportamenti, certe idee, certi modi di esprimersi siano del tutto corretti e al di sopra di ogni sospetto. In particolare, scegliendo spezzoni di un film, *Inside Out*, da fruire nella versione originale e in quella italiana per apprezzarne i cambiamenti rilevanti, e quelli di una pubblicità, quella della Fiat 500, che chiama in causa fortemente il concetto di "italianità" con gli stereotipi connessi, si è mirato a iniziare a far ragionare attivamente gli studenti su concetti quali appunto lo stereotipo, il pregiudizio, il relativismo culturale e l'etnocentrismo a partire da rappresentazioni culturali che li riguardano (per quanto riguarda gli studenti italiani) o che comunque esperiscono da vicino (gli studenti di origine straniera). Inoltre, utilizzando gli spezzoni tratti da *The Office* e la pubblicità della Coca Cola che si avrà modo di descrivere in dettaglio, si è cercato di offrire agli studenti anche il modello di ciò che non va fatto se si mira a comunicare in un contesto interculturale in modo efficace e rispettoso, permettendo a chi apprende anche di formarsi la sensibilità necessaria per costruire una reale competenza interculturale.

1) Unità di apprendimento “Inside Out - Tra emozioni e stereotipi”

TITOLO:	<i>Inside Out - Tra emozioni e stereotipi</i>
TEMPO DI REALIZZAZIONE DELL'INTERA UNITÀ DI APPRENDIMENTO:	120 minuti
DESTINATARI:	Scuola Secondaria di 2° grado - Biennio
ETA' DEGLI ALUNNI:	15-16 anni
AREA DISCIPLINARE:	Inglese LS
LIVELLO:	Livello B1 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
CONOSCENZE PREGRESSE RICHIESTE:	Conoscenze proprie del livello A2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
SILLABO DI RIFERIMENTO:	Il lessico, le forme e le strutture linguistiche sono state scelte consultando il sillabo di riferimento B1 - CEFR
OBIETTIVI GENERALI:	- Acquisizione di espressioni idiomatiche tipiche dell'ambiente familiare;

	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisizione e approfondimento del concetto di stereotipo di genere e di stereotipo culturale; - Potenziamento delle abilità linguistiche di base nella produzione scritta e orale; - Potenziamento delle abilità di interazione e collaborazione tra pari; - Promozione delle soft skills: pensiero critico ed empatia; - Potenziamento della consapevolezza di sé e dell'altro; - Potenziamento delle abilità relazionali.
--	---

O B I E T T I V I P E R S I N G O	Produzione orale	B1: È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. (<i>QCER</i> , p. 73)
	Produzione scritta	B1: Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. (<i>QCER</i> , p. 77)
	Comprensione orale	B1: È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi brevi racconti. (<i>QCER</i> , p. 83)
	Comprensione Scritta	B1: Riesce a leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.

L A A B I L I T A'		(QCER p. 87)
	Interazione scritta	B1: Riesce a trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante. (QCER, p. 102)
	Interazione orale	B1: È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavori, viaggi e fatti d'attualità). (QCER, p. 93)
OBIETTIVI DIDATTICI SPECIFICI:	<p><i>Ascoltare:</i> Comprendere i punti salienti dei video mostrati in classe; comprendere le consegne dell'insegnante;</p> <p><i>Parlare:</i> Produrre un discorso semplice, notare particolari del film e descrivere le proprie impressioni; intervenire liberamente nelle discussioni senza bisogno di una precedente preparazione; sostenere e mediare una discussione tra pari;</p> <p><i>Leggere:</i> Comprendere la descrizione di avvenimenti e dei sentimenti dei personaggi coinvolti; scorrere i testi alla ricerca di informazioni specifiche utili a portare a termine un compito specifico;</p> <p><i>Scrivere:</i> Scrivere un esempio di stereotipo, raccontare per scritto una breve esperienza personale o riportare un'esperienza con la quale si è entrati in contatto.</p>	

TIPO DI INTERAZIONE:	Insegnante-studenti Insegnante-studente Studente-studente Studente-studenti
APPROCCIO:	Comunicativo al fine di potenziare la competenza linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica.
TECNICHE DIDATTICHE:	Brainstorming e diagramma a ragno; Uso di parole chiave, attività di abbinamento, riordino, domande a scelta multipla Attività di produzione orale (a coppie e in plenum) Attività di produzione scritta guidata (Padlet)
MATERIALI DI TRACCIA DEL PERCORSO:	Immagini dal web tratta dall'articolo: https://www.internazionale.it/opinione/matteo-bordone/2015/09/24/inside-out-pixar-recensione [ultimo accesso 15/06/2023]; Estratto video dal film: https://www.youtube.com/watch?v=ZAL0nwCo0h8 (versione originale) https://www.youtube.com/watch?v=J4HniRuIu9E (versione italiana) [ultimo accesso 15/06/2023] Screenplay: https://www.dailyscript.com/scripts/inside-out-screenplay.pdf [ultimo accesso 15/06/2023]

Programmazione didattica dal titolo “Inside Out e le emozioni” ispirata al film di animazione “Inside Out”

Prima parte – Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (10 min.)</p>	<p>Descrizione dell’attività:</p> <p>L’insegnante mostra agli studenti un’immagine all’interno della quale sono presenti tutti i personaggi principali delle emozioni protagoniste del film “Inside Out” e, dopo un breve confronto per capire chi ha visto il film e in quale versione (e magari anche se è piaciuto o meno, così da iniziare a creare un ambiente sereno, fondamentale per l’apprendimento), chiede agli studenti di abbinare il nome di ciascun protagonista a quelli presenti nell’immagine.</p> <p>In questa fase, l’insegnante elicitava il lessico relativo alla descrizione fisica dei personaggi incoraggiando gli studenti a fare ipotesi anche sfruttando colori ed espressioni e cercando significati simbolici (es. blue = tristezza).</p> <p>In questa fase possono essere utilizzate tecniche come il diagramma a ragno, oltre alla conversazione informale.</p> <p>Al termine delle attività, l’insegnante verifica le previsioni degli studenti.</p> <p>Materiali: immagine dei personaggi, LIM.</p>
--	---



<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante mostra agli studenti l'input audiovisivo scelto, vale a dire l'estratto dal film "Inside Out" (versione originale in inglese dal minuto 26:47 al minuto 29:55)</p> <p>Nella prima scena vediamo la protagonista del film, Riley, mentre cena con i suoi genitori. La ragazzina appare stranamente silenziosa perché ha avuto un difficile primo giorno nella scuola della nuova città nella quale la famiglia si è trasferita.</p> <p>La madre nota subito che c'è qualcosa che non va, mentre il padre è immerso nei suoi pensieri. Al "segnale" della madre, il padre smette di pensare alla partita di hockey che lo distoglieva dalla conversazione familiare e si chiede che cos'abbia fatto di sbagliato: la moglie lo guarda in quel modo perché doveva portare la spazzatura? O ha lasciato la tavoletta del wc alzata? Successivamente Riley e il padre hanno un'accesa discussione a causa dell'atteggiamento della ragazzina che ha una forte crisi di rabbia e si sfoga sui genitori.</p> <p>Segue una seconda visione del video durante la quale l'insegnante porta all'attenzione degli studenti le espressioni linguistiche (idiomatiche e gergali) che possono essere più complesse per il gruppo classe e, pertanto, devono essere chiarite per favorire la comprensione globale del testo.</p> <p>L'insegnante fornisce agli studenti una scheda sulla quale sono presenti degli screenshot di parti significative (in disordine) e chiede agli studenti prima di riordinare le scene in ordine cronologico e poi di svolgere un'attività di scelta multipla nella quale devono capire qual è il significato dell'espressione idiomatica.</p>
---------------------------------------	--

Segue la correzione in plenum, durante la quale l'insegnante fa notare anche gli aspetti extralinguistici che caratterizzano la scena. (espressioni del viso, gesti, tono e volume della voce).

Materiali: Video tratto dal film, screenshot dal video, LIM, materiale creato dall'insegnante.

<p>ANALISI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>In questa fase l'insegnante può iniziare a presentare il concetto di stereotipo in maniera induttiva utilizzando lo spezzone visto in precedenza. Nella scena, infatti, la madre è rappresentata come attenta e propositiva, mentre il padre è sovrappensiero e non coglie le emozioni della figlia. Successivamente, inoltre, il marito si allarma per lo sguardo contrariato della moglie e si chiede cos'abbia dimenticato o sbagliato. Compaiono quindi due stereotipi importanti: da una parte, quello della mamma responsabile dell'educazione dei figli con il padre che fa "da sfondo" e, dall'altra, quello che riguarda il rapporto moglie-marito, in cui la donna viene rappresentata come colei che parla e si lamenta senza essere ascoltata e, l'uomo fa sempre qualcosa di sbagliato a cui la donna pone rimedio.</p> <p>Visto che gli studenti hanno lavorato sulle espressioni idiomatiche più complesse e hanno compreso il testo, a questo punto l'insegnante può utilizzare il copione in lingua inglese che riporta le battute presenti nello spezzone per far notare (o meglio "scoprire") le frasi che rappresentano gli stereotipi citati precedentemente.</p> <p>L'insegnante consegna la scheda con il copione e chiede agli studenti di sottolineare con due colori diversi le frasi che ci dicono qualcosa, rispettivamente, del ruolo della madre e di quello del padre di Riley.</p> <p>Dopo un veloce confronto in plenum, si chiede ai ragazzi di pensare a tre aggettivi che descrivano ciascun genitore del film. Questa attività sarà svolta a coppie per permettere l'interazione tra gli studenti.</p> <p>Al termine dell'attività, l'insegnante chiede ai ragazzi di leggere qualche aggettivo tra quelli che hanno scritto in precedenza e,</p>
--	--

successivamente, fa partire un confronto su quanto emerge dalla rappresentazione dei genitori nella scena che si sta analizzando, incoraggiando con domande la condivisione relativa alle diverse realtà familiari degli studenti, senza forzare chi non volesse parlare.

In ultimo, l'insegnante chiede agli studenti se conoscano il significato della parola stereotipo, scrive alla lavagna le parole che emergono dal confronto orale, cercando poi di costruire insieme agli studenti una definizione significativa.

Materiali: copione in lingua inglese (parti relative alla scena), LIM.

<p>SINTESI (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Dopo aver chiarito il concetto di stereotipo l'insegnante chiede agli studenti di utilizzare il proprio cellulare o notebook e di aprire il Padlet di classe. Qui gli studenti scriveranno alcuni esempi di stereotipi di genere che hanno sentito o vissuto in prima persona. La prima fase dell'Uda si conclude con la lettura in plenum di quanto scritto dagli studenti e osservazioni libere.</p> <p>Materiali: dispositivi elettronici (smartphone, tablet o notebook), LIM e Padlet.</p>
-------------------------------------	--

**Programmazione didattica dal titolo "Inside Out e gli stereotipi"
ispirata al film di animazione "Inside Out"**

Seconda parte – Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (5 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante chiede agli studenti di descrivere la scena riprodotta durante la lezione precedente facendo particolare leva sulla motivazione legata alla distrazione del padre (si cerca di far ricordare agli studenti che il padre è distratto perché pensa a una partita di hockey, eventualmente mostrando l'immagine del papà sovrappensiero).</p> <p>Materiali: LIM.</p>
--	---

<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante mostra agli studenti l'estratto scelto dal film "Inside Out" in italiano fermando la riproduzione poco prima della scena in cui si vede che, in questa versione, il papà non pensa a una partita di hockey, ma a una di calcio.</p> <p>L'insegnante chiede agli studenti qual è, secondo loro, il motivo della distrazione del padre di Riley. Presumibilmente loro risponderanno che sta pensando alla partita di hockey. A quel punto l'insegnante suggerisce che questa è la versione italiana e che è stata apportata una modifica alla scena. A quale sport potrebbe pensare un papà italiano?</p> <p>Dopo aver ascoltato le varie ipotesi, l'insegnante mostra la scena nella quale si vede che il padre sta pensando a una partita di calcio.</p> <p>Per favorire la produzione orale e l'interazione, l'insegnante chiede agli studenti cosa pensino di questo cambiamento, come lo definirebbero e se la cosa è coerente con la storia (molti di loro avranno visto il film e ricorderanno che l'hockey è uno sport fondamentale per la famiglia protagonista di Inside Out).</p> <p>Materiali: video tratto dal film, LIM</p>
---------------------------------------	---

<p>ANALISI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Se nella prima parte dell'unità di apprendimento si è parlato dello stereotipo di genere, questa volta il testo offre uno spunto per affrontare il tema dello stereotipo culturale legato all'italianità.</p> <p>Partendo dallo stereotipo presente nella versione italiana di Inside Out, l'insegnante chiede agli studenti di elencare tutti gli stereotipi legati all'italianità che vengono loro in mente. L'insegnante scrive alla lavagna tutto quello che emerge e poi chiede agli studenti di fare una classifica degli stereotipi da quello che ritengono più aderente alla realtà a quello che considerano più distante. Sarà interessante confrontare i risultati soprattutto se in classe sono presenti persona di nazionalità non italiana.</p> <p>Successivamente, si presentano alcune frasi ("Es. si vestono sempre bene, gesticolano quando parlano, bevono molta birra...") e si chiede agli studenti di dire se, secondo loro, l'affermazione sia vera o falsa.</p> <p>Trattandosi di scelte personali, dove non sono previste risposte giuste o sbagliate, non viene svolta una vera e propria correzione in questa fase, ma si utilizzerà quanto emerso per la fase di produzione successiva.</p> <p>Per concludere l'attività di analisi con focus sullo stereotipo legato all'italianità si chiede agli studenti (tramite scelta multipla) se secondo loro lo stereotipo è sempre positivo, sempre negativo o se dipende dalle situazioni (anche in questo caso le risposte saranno utilizzate per la fase successiva).</p>
--	--

	<p>Materiali: LIM, materiale creato dall'insegnante</p>
<p>SINTESI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Nella fase di sintesi sarà privilegiata la produzione orale. Si divideranno gli studenti in gruppo e si chiederà loro di discutere sulle risposte fornite negli esercizi svolti nell'analisi (10 minuti) e negli ultimi 15 minuti le varie osservazioni saranno esposte in plenum. In questa fase, l'insegnante potrà verificare se il concetto di stereotipo è stato compreso e, in caso contrario, potrà svolgere attività aggiuntive.</p> <p>Materiali: LIM, materiale prodotto dagli studenti.</p>

2) Unità di apprendimento “The Office - Cosa non fare”

TITOLO:	<i>The Office – Cosa non fare</i>
TEMPO DI REALIZZAZIONE DELL'INTERA UNITÀ DI APPRENDIMENTO:	120 minuti
DESTINATARI:	Scuola Secondaria di 2° grado - Biennio
ETA' DEGLI ALUNNI:	15-16 anni
AREA DISCIPLINARE:	Inglese LS
LIVELLO:	Livello B1 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
CONOSCENZE PREGRESSE RICHIESTE:	Conoscenze proprie del livello A2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
SILLABO DI RIFERIMENTO:	Il lessico, le forme e le strutture linguistiche sono state scelte consultando il sillabo di riferimento B1 - CEFR

<p>OBIETTIVI GENERALI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisizione di nuovo lessico ed espressioni idiomatiche; - Acquisizione e approfondimento del concetto di comunicazione non verbale, gestemica e mimica; - Approfondimento dei concetti di stereotipo culturale, etnocentrismo e relativismo culturale; - Potenziamento delle abilità di interazione e collaborazione tra pari; - Promozione delle soft skills: pensiero critico ed empatia; - Potenziamento della consapevolezza di sé e dell'altro; - Potenziamento delle abilità relazionali.
-------------------------------	---

<p>O B I E T T I V I P E R S</p>	<p>Produzione orale</p>	<p>B1: È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. <i>(QCER, p. 73)</i></p>
	<p>Produzione scritta</p>	<p>B1: Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. <i>(QCER, p. 77)</i></p>
	<p>Comprensione orale</p>	<p>B1: È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi brevi racconti. <i>(QCER, p. 83)</i></p>

I N G O L A A B I L I T A'	Comprensione Scritta	B1: Riesce a leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. (QCER p. 87)
	Interazione scritta	B1: Riesce a trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante. (QCER, p. 102)
	Interazione orale	B1: È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavori, viaggi e fatti d'attualità). (QCER, p. 93)
OBIETTIVI DIDATTICI SPECIFICI:	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Ascoltare</i>: Comprendere i punti salienti dei video mostrati in classe; comprendere le consegne dell'insegnante; b) <i>Parlare</i>: Produrre un discorso semplice, notare particolari della serie e descrivere le proprie impressioni; intervenire liberamente nelle discussioni senza bisogno di una precedente preparazione; sostenere e mediare una discussione tra pari; c) <i>Leggere</i>: Comprendere la descrizione di avvenimenti e dei sentimenti dei personaggi coinvolti; scorrere i testi alla ricerca di informazioni specifiche utili a portare a termine un compito specifico; 	

	d) <i>Scrivere</i> : Progettare una giornata della diversità.
TIPO DI INTERAZIONE:	Insegnante-studenti Insegnante-studente Studente-studente Studente-studenti
APPROCCIO:	Comunicativo al fine di potenziare la competenza linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica.
TECNICHE DIDATTICHE:	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming e diagramma a ragno; - Uso di parole chiave, attività di abbinamento, riordino, domande a scelta multipla; - Attività di produzione orale (a coppie, a gruppi e in plenum); - Attività di produzione scritta.
MATERIALI DI TRACCIA DEL PERCORSO:	<ul style="list-style-type: none"> - The Office - “Diversity Day” episodio intero: https://www.youtube.com/watch?v=gelbbfjT5Ck - Copione episodio: https://www.tv-calling.com/scripts/TV_Comedies/The_Office_US_1x_02.pdf - Pubblicità “Open” Apple: https://www.youtube.com/watch?v=cvb49-Cs1o <p>[ultimo accesso 15/06/2023)</p>

**Programmazione didattica dal titolo “The Office - Cosa non fare”
ispirata all’episodio 2 della prima stagione della serie TV “The Office”**

Prima parte - Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (10 min.)</p>	<p>Descrizione dell’attività:</p> <p>L’insegnante mostra agli studenti un estratto video tratto dall’episodio “Diversity Day” della serie TV “The Office” (versione US) senza condividere l’audio (dal minuto 13:52 fino al minuto 15:32) e senza rivelare il titolo della serie per cercare di coinvolgerli attraverso la curiosità.</p> <p>Michael Gary Scott è il protagonista della serie e svolge la professione di Manager regionale della Dunder Mifflin Paper Company. Soprattutto nella prima delle sette stagioni, Michael è spesso fuoriluogo e maleducato, ma soprattutto non ha la minima consapevolezza dei propri atteggiamenti (fortemente sessisti, razzisti e omofobi.</p> <p>Nell’episodio “Diversity Day”, Michael invita lo staff a partecipare a un seminario sulla diversità razziale avvalendosi della competenza di un consulente esperto di abilità relazionali interculturali, ma fin da subito impone a tutti le sue idee, facendo infuriare il consulente che rinuncia all’incarico. Michael decide allora di organizzare un nuovo seminario sullo stesso argomento, facendo però da consulente, convinto della propria competenza in materia di intercultura. Come si vede nello spezzone scelto, le cose non andranno a finire bene. L’estratto è particolarmente adatto per fare notare agli studenti cosa <i>non</i> fare quando ci si trova a contatto con altre culture.</p>
--	--

Dopo la visione, l'insegnante pone agli studenti alcune domande:

- "In quale contesto si trovano i personaggi?"
- "Secondo voi cosa stanno facendo?"
- "L'ultima scena mostra i dipendenti mentre scelgono alcuni cartoncini. Secondo voi, quale attività svolgeranno?"

L'insegnante raccoglie le ipotesi degli studenti espresse a voce alta in plenaria.

Materiali: Video (dal minuto 13:51 fino al minuto 15:32);
LIM.

<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante mostra agli studenti il video per intero dal minuto 13:52 al minuto 18:40 condividendo anche l'audio per verificare le ipotesi degli studenti.</p> <p>In questa fase l'insegnante lavora sulla comprensione globale del testo assegnando prima un'attività di abbinamento (parola-definizione) relativa al vocabolario utilizzato nello spezzone visto e poi una serie di domande aperte alle quali gli studenti risponderanno a coppie, in modo da scambiarsi opinioni e chiarire eventuali dubbi.</p> <p>Successivamente, si effettua la correzione e il confronto in plenum.</p> <p>Materiali: Video (dal minuto 13:51 fino al minuto 18:40); LIM; materiale creato dall'insegnante.</p>
--	---

<p>ANALISI (25 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>In questa fase, l'insegnante consegna agli studenti il copione relativo allo spezzone visto.</p> <p>Successivamente, si divide la classe in piccoli gruppi dando a ciascuno un elemento da osservare e descrivere. Due gruppi si occuperanno dell'aspetto verbale, un altro degli aspetti non verbali legati alla mimica, un altro di quelli legati alla postura e ai gesti e un altro ancora si focalizzerà sul tono e sul volume della voce.</p> <p>L'insegnante propone poi una seconda visione dell'estratto completo di audio e chiede ai membri dei vari gruppi di elencare su un foglio (o di indicare direttamente sul copione) le frasi che ritengono inopportune o addirittura offensive e, per quanto riguarda l'aspetto non verbale, tutti gli esempi dai quali si può evincere una sensazione di disagio, fastidio o qualche altra emozione/sensazione.</p> <p>Al termine dell'attività, i gruppi vengono mischiati in modo da creare un confronto tra pari che prenda in considerazione tutti gli elementi osservati.</p> <p>Materiali: spezzone completo, LIM; copione relativo alla scena vista.</p>
--	---

<p>SINTESI (10 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Durante questa fase l'insegnante incoraggia un confronto in plenum tra gli studenti utilizzando quanto emerso dal lavoro di gruppo e dal successivo confronto.</p> <p>Materiali: materiale prodotto dagli studenti.</p>
--	--

**Programmazione didattica dal titolo “The Office - Cosa non fare”
ispirata all’episodio 2 della prima stagione della serie TV “The Office”**

Seconda parte – Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (5 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante richiama alla memoria degli studenti, tramite delle domande di elicitazione, le tematiche affrontate nella lezione precedente.</p> <p>Materiali: LIM.</p>
---	---

<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante fornisce alla classe un altro input di tipo audiovisivo: una pubblicità progresso creata dall'Apple per condividere un messaggio di inclusione e accoglienza della diversità.</p> <p>Dopo una prima visione l'insegnante chiede agli studenti di scegliere tra tre immagini quella che si avvicina di più alla sensazione che hanno avuto guardando lo spot (si forniranno due immagini che suggeriscono chiusura e solitudine ed un'immagine che richiami la cooperazione).</p> <p>Segue una seconda visione. Successivamente gli studenti svolgeranno un'attività con 5 domande e risposte a scelta multipla per verificare la comprensione globale del testo.</p> <p>Materiali: Pubblicità Apple "Open", LIM.</p>
--	--

<p>ANALISI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Dopo la visione, l'insegnante chiede agli studenti di trovare delle parole che descrivano il messaggio dello spot che vengono scritte alla lavagna partendo dalla parola "open" (brainstorming).</p> <p>L'insegnante incoraggia un breve confronto tra quello che si è appena visto e quanto emerso nello spezzone di "The Office" analizzato durante la lezione precedente, chiedendo di elencare tutte le parole o le espressioni positive che trovano nella pubblicità.</p> <p>Per fare questo lavoro si riguarderà lo spot a "pezzi" per permettere agli studenti di riportare le esatte parole o espressioni presenti nel testo.</p> <p>Nell'attività successiva si chiederà agli studenti di unire ogni parola o frase trovata nello spot a una abilità relazionale (l'elenco sarà fornito dall'insegnante e il significato delle abilità potrà essere chiarito con un'immagine o con una piccola spiegazione).</p> <p>Materiali: Spot Apple "Open", LIM.</p>
<p>SINTESI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>In questa fase l'insegnante si focalizza sul concetto di "apertura" che troviamo nello spot dell'Apple e chiede agli studenti, divisi in gruppi, di progettare un Diversity Day da svolgere nella loro scuola.</p>

	<p>L'obiettivo è quello di valorizzare davvero le differenze tra culture e di evitare tutti quegli atteggiamenti (o altri che gli studenti ritengono inadeguati) che sono stati rappresentati nella puntata di The Office vista nella lezione precedente.</p> <p>Eventualmente, gli studenti, possono utilizzare i dispositivi elettronici per trovare esempi positivi di celebrazione della diversità all'interno dell'ambiente scolastico.</p> <p>Considerato il tempo limitato, verrà chiesto agli studenti di pensare a una semplice attività in modo da creare un Diversity Day composto dalle diverse attività proposte dai vari gruppi. Le idee saranno esposte nella lezione successiva.</p> <p>Materiali: dispositivi elettronici.</p>
--	--

3) Unità di apprendimento “Etnocentrismo da bere?”

TITOLO:	<i>Etnocentrismo da bere?</i>
TEMPO DI REALIZZAZIONE DELL'INTERA UNITÀ DI APPRENDIMENTO:	120 minuti
DESTINATARI:	Scuola Secondaria di 2° grado - Biennio
ETA' DEGLI ALUNNI:	15-16 anni

AREA DISCIPLINARE:	Inglese LS
LIVELLO:	Livello B1 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
CONOSCENZE PREGRESSE RICHIESTE:	Conoscenze proprie del livello A2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue)
SILLABO DI RIFERIMENTO:	Il lessico, le forme e le strutture linguistiche sono state scelte consultando il sillabo di riferimento B1 - CEFR
OBIETTIVI GENERALI:	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisizione di nuovo lessico; - Acquisizione e approfondimento dei concetti di etnocentrismo; - Potenziamento delle abilità linguistiche di base nella produzione scritta e orale; - Potenziamento delle abilità di interazione e collaborazione tra pari; - Promozione delle soft skills: pensiero critico ed empatia; - Potenziamento della consapevolezza di sé e dell'altro; - Potenziamento delle abilità relazionali.

O B I E	Produzione orale	B1: È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
------------------	---------------------	---

T T I V I P E R S I N G O L A A B I L I T A'		(<i>QCER</i> , p. 73)
	Produzione scritta	B1: Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. (<i>QCER</i> , p. 77)
	Comprensione orale	B1: È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi brevi racconti. (<i>QCER</i> , p. 83)
	Comprensione Scritta	B1: Riesce a leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. (<i>QCER</i> p. 87)
	Interazione scritta	B1: Riesce a trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante. (<i>QCER</i> , p. 102)

	Interazione orale	<p>B1: È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavori, viaggi e fatti d'attualità).</p> <p>(QCER, p. 93)</p>
OBIETTIVI DIDATTICI SPECIFICI:	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Ascoltare</i>: Comprendere le consegne dell'insegnante; b) <i>Parlare</i>: Produrre un discorso semplice, notare particolari del filmato e descrivere le proprie impressioni; intervenire liberamente nelle discussioni senza bisogno di una precedente preparazione; sostenere e mediare una discussione tra pari; c) <i>Leggere</i>: Scorrere i testi alla ricerca di informazioni specifiche utili a portare a termine un compito specifico; d) <i>Scrivere</i>: Scrivere una definizione di etnocentrismo. 	
TIPO DI INTERAZIONE:	<p>Insegnante-studenti Insegnante-studente Studente-studente Studente-studenti</p>	
APPROCCIO:	<p>Comunicativo al fine di potenziare la competenza linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica.</p>	

<p>TECNICHE DIDATTICHE:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming e diagramma a ragno; - Uso di parole chiave, attività di abbinamento titolo-paragrafo, riordino, domande a scelta multipla; - Attività di produzione orale (a coppie e in plenum); - Attività di produzione scritta guidata.
<p>MATERIALI DI TRACCIA DEL PERCORSO:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pubblicità Coca Cola: https://video.corriere.it/donne-saudite-potranno-guidare-l-auto-spot-coca-cola/13c6c628-c3bc-11e7-8679-22cd098c4574#:~:text=Niente%20di%20eccezionale%20se%20non,vigore%20dall'estate%20del%202018. [ultimo accesso 16/06/2023] - Estratto “How I met your mother”: https://www.youtube.com/watch?v=Gdz6pcVbs0g [ultimo accesso 16/06/2023] - Immagine tratta dal sito: https://www.dolcevitaonline.it/il-mio-viaggio-nelliran-degli-anni-70/ [ultimo accesso 16/06/2023] - Materiali creati dall’insegnante

Programmazione didattica dal titolo “Etnocentrismo da bere” ispirata alla pubblicità della Coca Cola distribuita in Medio Oriente tra il 2017 e il 2018.

Prima parte - Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (10 min.)</p>	<p>Descrizione dell’attività:</p> <p>L’insegnante fornisce un input di tipo audiovisivo, vale a dire la pubblicità della Coca Cola nella quale si vede una scena fortemente stereotipata sia per quel che riguarda gli abiti indossati dai protagonisti, che per l’ambiente in cui si svolge. Ci troviamo nel deserto, fa molto caldo e una ragazza araba sta imparando a guidare insieme al padre.</p> <p>La pubblicità è stata diffusa in Medio Oriente nel novembre del 2017, periodo in cui le donne hanno ottenuto il diritto di guidare ed è stata fortemente criticata in quanto molti hanno pensato che si trattasse di una pure mossa di marketing, più che di un reale interesse nei confronti della grande svolta culturale e sociale. Può essere interessante come spunto per far riflettere gli studenti sul concetto di <i>etnocentrismo</i> in quanto è abbastanza evidente un’associazione progresso-cultura occidentale (e, in particolare, americana).</p> <p>L’insegnante mostra solo i primi 26 secondi dello spot, durante i quali non si vede ancora la classica bottiglietta di Coca Cola in vetro che generalmente compare negli spot del brand.</p> <p>Dopo la prima visione, l’insegnante chiede agli studenti di indovinare di che tipo di video si tratta.</p> <p>Dopo aver ascoltato le varie ipotesi e aver confermato che si tratta di una pubblicità, l’insegnante cerca di far indovinare il prodotto</p>
--	---

	<p>pubblicizzato e scrive alla lavagna i brand che sono emersi dalla discussione.</p> <p>Materiali: spot Coca Cola, LIM.</p>
--	---

<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>A questo punto l'insegnante mostra la pubblicità intera che confermerà o meno le ipotesi sul brand.</p> <p>Successivamente gli studenti dovranno riordinare delle frasi che descrivono le varie scene. Sarà importante inserire una frase in cui sia indicato il momento in cui la ragazza beve la Coca Cola, così da poter evidenziare un prima e un dopo.</p> <p>La correzione viene svolta in plenum.</p> <p>Nella seconda attività di comprensione globale del testo, gli studenti devono rispondere a domande a scelta multipla (es. "Dove ci troviamo?" "Come ti sembra il padre?").</p> <p>Correzione in plenum.</p> <p>Materiali: spot Coca Cola, materiale creato dall'insegnante.</p>
--	--

<p>ANALISI (20 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>In questa fase si lavora sugli elementi culturali che si possono trovare nello spot.</p> <p>L'insegnante chiede agli studenti di elencare tutti gli elementi culturali che riescono a identificare nello spot (abiti, musica, Coca Cola, auto...).</p> <p>Nella seconda attività si chiede agli studenti di inserire gli elementi culturali che hanno trovato in due insiemi distinti (insieme 1: USA, insieme 2: Arabia Saudita).</p> <p>Completata l'attività si propongono 5 affermazioni a cui gli studenti dovranno rispondere con un numero da 0 a 5 in cui 0 significa che non sono per niente d'accordo e 5 che sono completamente d'accordo (es. "In questa pubblicità prevale la cultura americana").</p> <p>Terminate le attività e confrontate le risposte, prima dell'attività di sintesi, l'insegnante chiede agli studenti se sanno perché la Coca Cola ha realizzato questo spot (e chiarisce eventuali dubbi).</p> <p>Materiali: materiale creato dall'insegnante.</p>
--	--

SINTESI
(10 min.)

L'insegnante mostra sulla LIM un titolo di giornale creato ad hoc (ma che comunque è presente declinato in vari modi sul web) che dice: "Arabia Saudita: polemica su spot Coca Cola" e fa partire una conversazione guidata in cui i ragazzi dovranno dire perché secondo loro è scoppiata la polemica.

Qualora non dovesse emergere uno spunto sull'etnocentrismo, l'insegnante chiederà agli studenti se il motivo della polemica nella pubblicità potrebbe essere un atteggiamento etnocentrico in cui il progresso è associato alla cultura occidentale o se per loro l'intento della Coca Cola era davvero quello di celebrare un importante cambiamento storico.

Come compito a casa si chiede agli studenti di formulare una definizione personale di etnocentrismo, prendendo come spunto quanto detto in classe e fornendo questa immagine:



Materiali: materiale creato dall'insegnante, immagine dal Web.

Programmazione didattica dal titolo “Etnocentrismo da bere” ispirata alla pubblicità della Coca Cola distribuita in Medio Oriente tra il 2017 e il 2018.

Seconda parte - Durata 60 minuti

<p>MOTIVAZIONE (10 min.)</p>	<p>Descrizione dell’attività:</p> <p>Come attività di warm up si leggono alcune definizioni di etnocentrismo che gli studenti dovevano preparare a casa. L’insegnante fa un brainstorming utilizzando le parole chiave da cui (presumibilmente) emergeranno parole ed espressioni come punto di vista, superiorità ecc...</p> <p>Materiali: materiale prodotto dagli studenti.</p>
--	--

<p>GLOBALITÀ (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>Si mostra agli studenti un breve video disponibile su Youtube che include brevi spezzoni di “How I met your mother” in cui alcuni dei personaggi prendono in giro Robin, una delle protagoniste, perché canadese. Nel video sono presenti diversi riferimenti agli Stati Uniti, considerato come paese migliore e superiore.</p> <p>Si propone poi una seconda in cui si chiede quali sono le due nazionalità messe a confronto (USA, Canada).</p> <p>In seguito, gli studenti devono svolgere un'attività di abbinamento parola/espressione-definizione per chiarire il lessico.</p> <p>Successivamente, si propone un'attività di vero/falso utile per capire se gli studenti hanno compreso il testo (ricco di battute). Tutte le attività vengono corrette a coppie. In plenaria si commentano le risposte della terza attività e si chiariscono eventuali dubbi.</p> <p>Materiali: spezzone “How I met your mother”, materiale creato dall'insegnante.</p>
--	--

<p>ANALISI (15 min.)</p>	<p>Descrizione dell'attività:</p> <p>L'insegnante fornisce agli studenti i dialoghi del video appena visto e gli studenti devono cerchiare con un colore tutte le espressioni che screditano la cultura canadese e, con un altro, tutte quelle in cui emerge un atteggiamento etnocentrico (lavoro in gruppo) – i più attenti noteranno che anche Robin (la ragazza canadese) userà un'espressione che esprime la superiorità del Canada (secondo il suo punto di vista).</p> <p>Confronto in plenum.</p> <p>In una seconda attività, sempre in gruppo, gli studenti devono elencare i diversi “temi” sui quali viene presa in giro Robin (es. pronuncia, usanze...).</p> <p>Confronto in plenum.</p> <p>Materiali: LIM, dialoghi trascritti dall'insegnante.</p>
--	---

<p>SINTESI (20 min.)</p>	<p>In ultimo, l'insegnante fornisce agli studenti un test da svolgere su Kahoot! del quale non rivela il titolo.</p> <p>Nel test, a scelta multipla, sono presenti domande come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Le persone dovrebbero mangiare...” - Possibili risposte: carne, solo frutta e verdura, pesce - “Le persone dovrebbero credere...” - Possibili risposte: in una sola religione, in più religioni, non dovrebbero credere. - “Guardare negli occhi qualcuno significa...” - Possibili risposte: attenzione e rispetto, mancanza di rispetto, tristezza. <p>Alla fine del test ogni studente calcolerà il suo punteggio e scoprirà il risultato e il titolo del test “Sei etnocentrico?”</p> <p>I risultati del test (si precisa che la restituzione sarà “leggera” e finalizzata alla riflessione) faranno emergere una definizione completa di etnocentrismo che include non solo aspetti legati alla cultura di cui siamo abbastanza consapevoli (il caffè buono si trova solo in Italia), ma anche alcuni aspetti (ad esempio legati al non verbale) che diamo per scontati, pensando che siano valori universali (guardare negli occhi è indice di sicurezza, quando si mangia non bisogna fare rumore...).</p> <p>Materiali: LIM, test creato dall'insegnante, Kahoot!</p>
--	---

CONCLUSION

In conclusion, this thesis examined the substantial role of audiovisuals in language instruction and their demonstrable importance in ensuring a higher level of linguistic learning. Studies have shown that audiovisual resources provide many advantages for language learners, including increased motivation, improved listening comprehension, enhanced vocabulary acquisition and fostering cultural understanding.

Teachers can use audiovisuals in language instruction to create a dynamic and interactive learning environment considering different learning styles and preferences. Audiovisuals can capture the attention and make the learning process more enjoyable. In addition, the combination of auditory and visual stimuli facilitates a deeper understanding of language structures, intonation patterns, and pronunciation, allowing learners to develop their listening skills more effectively.

Furthermore, audiovisual materials provide authentic and contextual language input that exposes learners to various real-life situations and cultural features. This promotes cultural sensitivity and intercultural competence so learners can communicate and interact appropriately in different social and cultural settings. Through exposure to authentic material such as films or TV shows, learners can also expand their vocabulary and develop an understanding of idiomatic expressions and slang.

However, it is essential to remember that the teacher must properly use the audiovisual. He/she has a fundamental role in accompanying students to discover the complexity of the language they will study, being an essential pivot with an active technique task. It is not just a question of turning on a screen and waiting for the end of a projection to make comments.

The teacher helps the students to understand and interpret the audiovisual content. He/she facilitates discussions and encourages critical thinking. The teacher helps students cope with cultural differences, language challenges

and complex concepts presented in the audiovisual materials, ensuring full understanding.

The audiovisual can become a great tool to use at home to train receptive skills constantly. Proposing a piece of compelling TV series to students means intriguing them and leading them to continue watching outside the school, consolidating an interest in the language and increasing autonomy. Lastly, audiovisual materials support interaction and collaboration, which the teacher can foster by engaging students in meaningful discussions and collaborative activities related to audiovisual materials. The teacher facilitates the creation of language, the negotiation of meaning and the development of communication skills in a multicultural context through group activities such as role-plays, debates or other interaction tasks.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, D., CARLSON, H., HAMM, M. (1990). *Cooperative learning & educational media: Collaborating with technology and each other*. Educational Technology, Englewood Cliffs (NJ).

ANGIOLETTI, K. L. (2007). *Rappresentare la narrazione*, Bulzoni, Roma.

ARCHINTO, F. (2001). “Gioco simbolico e competenze narrative: similitudini e differenze”. *Italian Journal of Educational Technology*, 9(3), 42-42.

ARVIZU, M. N. G. (2020). “L2 Vocabulary Acquisition through Narratives in an EFL Public Elementary School”. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 115-128.

ARMSTRONG, P. A., (2020). *Stories and the Brain. The Neuroscience of Narrative*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

BALBONI, P. E., (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

BALBONI, P. E., (2013a). “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, *El. Le*, 2(1): 7-30.

BALBONI, P. (2013b). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. UTET, Torino.

BALBONI, P. (2015). “La comunicazione interculturale e l’approccio comunicativo: dall’idea allo strumento”. *EL. LE*, 4(1): 1-20.

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

BARTHES, R. (1969), *Critica e verità*, Einaudi, Torino.

BAUMGARTNER, E., DEVESCOVI, A. (2001). *I bambini raccontano: lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Edizioni Erickson, Trento.

BEKKALI, S., YOUSSEF, G. J., DONALDSON, P. H., (2021). “Is the Putative Mirror Neuron System Associated with Empathy? A Systematic Review and Meta-Analysis”, *Neuropsychological Review*, 31: 14-57.

BEGLEY, S. (2012). *The plastic mind*. Hachette UK, London.

BENUCCI, A. (2007). *Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano*. In *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.

BERGER, C. R., (2011). “Listening is for acting”, *International Journal of Listening*, 1-2: 104-110.

BERTI, E. (2007). *In principio era la meraviglia*, Laterza, Roma-Bari.

BERTI, F. (2023). “Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1).

BONFATTI SABBIONI, M., (2009). “Il cinema in versione interculturale nella classe di lingua italiana”, *Italica*, 86(1): 105–122.

BORBALA, S., (2018). *Educazione interculturale in classe di italiano L2 tramite il cinema italiano contemporaneo: riflessioni teoriche e proposte didattiche in un contesto study abroad*. In *Proceeding of the AATI Conference*

in Cagliari, June 20-25, 2018, AATI Online Working Papers,
<https://hdl.handle.net/20.500.12071/13661>

BORELLO E., (2014). *Val più la pratica che la grammatica*, Pacini Editore, Pisa.

BORTOLOTTI, L. (1999). “Carità e razionalità”. *Lingua e Stile*, 34(1): 3-26.

BORTOLUZZI, M., BERTOLDI, E. (2019). “Let's tell a tale: storytelling with children in English L2”. *Let's tell a tale*, 1-107.

BORTOLUZZI, M., BERTOLDI, E., MARENZI, I. (2021). *(Re-) contextualising Storytelling with Children in English L2: Mobile-Assisted Language Teacher Education*. In *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*. Routledge, London.

BOWER, G. H., MONTEIRO, K. P., GILLIGAN, S. G., (1978), “Emotional mood as a context for learning and recall”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17 (5): 573-588.

BROCKMEIER, J., GRAZZANI, I. (2014), *Narrazione e cultura*. Mimesis, Sesto San Giovanni.

BRUNER, J. S. (1991), “The narrative construction of reality”. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.

BRUNER, J. S., (2009). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri, Torino.

BRUNER, J. S. (2015), *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari.

BUCCINO, G., MEZZADRI, M. (2013). “La teoria dell’embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua”, *ENTHYMEMA*, (8): 5-20.

BUSHKOV, Y., USHAKOV, V., SVETLIK, M., ESIPENKO, E., KARTASHOV, S., ORLOV, V., MALAKHOV, D., (2020). “Activity of mirror neurons in man in the observation, pronunciation and mental pronunciation of words”, *Procedia Computer Science*, 169: 100-109.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Bristol.

BYRAM, M., FLEMING, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.

CACCIATORE, G., D’ANNA, G., DIANA, R., SANTOIANNI, F. (2012), *Per una relazionalità interculturale. Prospettive interdisciplinari*, Mimesis, Milano, 2012.

CALABRESE, S. (2021), “Narrazione. Un fenomeno semiotico nuovo”, *Treccani Magazine*, 26/10/2021,
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/museo2/2_Calabrese.html

CAON, F., BATTAGLIA, S., BRICHESE, A. (2020), Caon, F., *Educazione interculturale in classe: una prospettiva edulinguistica*. Pearson, Milano.

CARDONA, F. (2007). *Vedere per capire e parlare*, UTET, Torino.

CASTELLANA, G. (2021). “La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva”. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 34-56.

CHATMAN, S. (2010). *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film*. Il Saggiatore, Milano.

CORBALLIS, M. (2016). *La mente che vaga. Cosa fa il cervello quando siamo distratti*. Raffaello Cortina, Roma.

CORIO, P., PACIFICO, A. (2019). “Dare voce alle immagini: Silent Book e Digital Storytelling per rafforzare l’italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei”. *Bollettino Itals*, 17(81), 31-66.

CORSI, M. (2022), *Il linguaggio cinematografico. Narrazione, immagine, messinscena, montaggio e sonoro nei film e nelle serie TV*. Hoepli, Milano.

COSTA, V. D., LANG, P. J., SABATINELLI, D., VERSACE, F., BRADLEY, M. M. (2010). “Emotional imagery: assessing pleasure and arousal in the brain's reward circuitry”. *Human brain mapping*, 31(9), 1446-1457.

CRAGO, H. (2014). *Entranced by story: brain, tale and teller, from infancy to old age*. Routledge, London.

CUCINOTTA, G., (2017). “La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani”, *Italiano LinguaDue*, 9 (1): 154-174.

DANESI, M., (1988). “Neurological bimodality and theories of language teaching”. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(1), 13-31.

DANESI, M., MOLLICA, A. (1988). “From right to left: A "Bimodal" perspective of language teaching”. *Canadian Modern Language Review*, 45(1), 76-90.

DEUTSCHER, G. (2010), *La lingua colora il mondo. Come le parole deformano la realtà*. Bollati Boringhieri, Torino.

D’AMICO, S., DEVESCOVI, E. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino, Bologna.

DIADORI, P., (2007). “Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell'italiano come seconda lingua?”, *Incontri - Rivista europea di studi italiani*,1: 69-87.

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

EAGLEMANN, D. (2015). *The brain: The story of you*. Canongate Books, Edinburgh.

FABBRO, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.

FERRONI, R. (2022). “L’approccio autobiografico nell’educazione di immigranti d’italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi online”. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 330-352.

FORNET-BETANCOURT, R. (2006), *Trasformazione interculturale della filosofia*, Pardes-Dehoniana, Bologna.

GALLESE, V. (2005). *"Being Like Me": Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy*. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science: Vol. 1. Mechanisms of imitation and imitation in animals*, MIT Press, Cambridge.

GARCÍA, A., (2016). *The Emotions in Tv Contemporary Shows*, University of Navarra Press, Madrid.

GIACCARDI, C. (2005), *La comunicazione interculturale*, Il Mulino, Bologna.

GOTTSCHALL, J., (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino.

GOULD, S. J., (1994). "So Near and yet So Far", *The New York Review*, 10: 15-17.

GRAESSER, A. C., OTTATI, V. (1995). *Why stories? Some evidence, questions, and challenges*. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Knowledge and memory: The real story*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).

HASSON, U., NGUYEN, M., VANDERVAL, T., (2019). "Shared understanding of narratives is correlated with shared neural responses". *NeuroImage*, 184: 161-170.

HOLLAND, N. N. (2009). *Literature and the Brain*. PsyArt Foundation, New York.

HOLMES, T. (2007). "The hero's journey: an inquiry-research model". *Teacher Librarian*, 34(5), 19.

IACONO, G. L. (2005). "Lo studio sperimentale della scrittura autobiografica: la prospettiva di James Pennebaker". *Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 34: 16-43.

JOHNSON, S., (2005). *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, Riverhead Books, New York.

KAPLAN, R. L., VAN DAMME, I., LEVINE, L. J., (2012). "Motivation matters: differing effects of pre-goal and post-goal emotions on attention and memory", *Frontiers in Psychology*, 3,
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00404>

KEARNEY, R. (1995). "Narrative imagination: Between ethics and poetics". *Philosophy & social criticism*, 21(5-6), 173-190.

KRASHEN, S. (1983). "The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device", *Foreign Language Annals*, 16, 1: 44-48.

KRASHEN, S., (2013). *Second Language Acquisition. Theory, Applications and Some Conjectures*, Cambridge University Press, Cambridge.

MAGOS, K. (2018). "The Neighbor's Folktales": Developing Intercultural Competence through Folktales and Stories. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 56(2), 28-34.

MAALOUF, A. (2006). *Le identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. Bompiani, Milano.

MINERVA PINTO, F. (2002), *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari.

MINUTELLA, V. (2009). *Translation for dubbing English into Italian*, CELID, Torino.

MITTELL, J. (2017). *Complex Tv: Teoria e tecnica dello storytelling delle serie tv*. Minimum fax, Roma.

MONFAREDI, E. (2022). "Exiting a storytelling sequence in Persian language classrooms". In *Storytelling Practices in Home and Educational Contexts: Perspectives from Conversation Analysis* (pp. 261-282). Singapore: Springer Nature Singapore.

OLLER, J. W. (1979). "Language skill as a pragmatic expectancy grammar". *Language tests at school*, 16-35.

PAVONE, L. (2003). *Il video nella didattica delle lingue straniere*, CUECM, Catania.

PAPACHARISSI, Z. (2016). "Affective publics and structures of storytelling: Sentiment, events and mediality". *Information, communication & society*, 19(3), 307-324.

PECCHINENDA, G. (2019). Neuroscienze sociali e coscienza narrativa. *Reti, saperi, linguaggi*, 6(1): 39-54.

PETERSON, L. (2017). *The science behind the art of storytelling*. Harvard Business Publishing, Harvard.

PINKER, S. (2003). *The language instinct: How the mind creates language*. Penguin UK, London.

PIRNI, A. (2018). *La sfida della convivenza. Per un'etica interculturale*. Edizioni ETS, Pisa.

POLI, A., TAMBURINI, D. (2021). *The Language of Cinema Fosters the Development of Soft Skills for Inclusion and Interdisciplinary Learning*. In *Handbook of Research on Software Quality Innovation in Interactive Systems*. IGI Global.

PUNTIL, D. (2009). "L'uso didattico di film in classe: un approccio *task-based*", *Officina.it*, 11,
<https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaCro.asp?id=200912.html>

REISS, K. (1984). *Groundwork for a General Theory of Translation*. Niemeyer, Tubergen.

REMOTTI, F. (2022), *Somiglianze: una via per la convivenza*. Laterza, Roma-Bari.

REZENDE LUCAREVSCHI, C. (2016), “The role of storytelling in language learning: A literature review”, *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* 26(1), 24–44.

RICŒUR, P. (1988). *Tempo e racconto*. Editoriale Jaca Book, Milano.

RICŒUR, P. (2009). “L’identità narrativa”. *Allegoria*, 60, 93-104.

RIZZI, V., PIGEON, C., RONY, F., FORT-TALBARD, A. (2020). “Designing a creative storytelling workshop to build self-confidence and trust among adolescents”. *Thinking skills and creativity*, 38, 100704.

ROSSI, F., (2002). *Il dialogo nel parlato filmico*. In C. Bazzanella (ed.), *Sul dialogo*, Guerini Studio, Firenze.

SALIS, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Editoriale Anicia srl, Roma.

SALIS, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l’inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 7(2-3), 171-181.

SALMON, L., MARIANI, M., (2016). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Franco Angeli, Milano.

SCALISE SUGIYAMA, M. (2001). “Food, foragers, and folklore: The role of narrative in human subsistence”. *Evolution and Human Behavior*, 22(4), 221-240.

SCHAFER, L. (2004). “Models for digital storytelling and interactive narratives”. In *4th international conference on Computational Semiotics for Games and New Media*, Split: 148-155.

SEN, A. (2006), *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari.

SERRAGIOTTO, G. (2012). “Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema”. *Educazione Linguistica–Language Education (EL. LE)*, 1.

SIMONE, R., (2022), *Il software del linguaggio*, Raffaello Cortina, Roma.

SIMSEK, M. R. (2020). “Towards Emancipatory L2 Instruction: Exploring Significant Learning Outcomes from Collaborative Digital Storytelling”. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 555-569.

SMORTI, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Il Mulino, Bologna.

STEPHENS, G. J., SILBERT, L. J., HASSON, U. (2010). “Speaker–listener neural coupling underlies successful communication”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), 14425-14430.

SUZUKI, W. A., FELIU-MOJER, M. I., HASSON, U., YEHUDA, R., ZARATE, J. M. (2018). “Dialogues: The science and power of storytelling”. *Journal of Neuroscience*, 38(44), 9468-9470.

TARRICONE, E. C. L. (2016). *Il visual storytelling e le sue nuove applicazioni nella didattica della lingua inglese*, Indep.

THANG, N. T. (2009), “Language ad Embodiment”, *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25: 250-256.

TOMASELLO, M., CALL, J. (2007). *Ape gestures and the origins of language*. In J. Call & M. Tomasello (Eds.), *The gestural communication of apes and monkeys* (pp. 221–239), Taylor & Francis, Abingdon.

TORNITORE, T. (2014). *Della Narratologia*, Genova University Press, Genova.

TREVISOL, J. R., D'ELY, R. C. F. (2021). "Effects of implementing digital storytelling on the oral production of English learners: a task-based study". *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, 65: 12-45.

TRIOLO, R. (2004). *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Guerra Edizioni, Corciano.

TRIOLO, R. (2007), *Intercultura al cinema*, in Cardona, F. *Vedere per capire e parlare*, UTET, Torino.

WILSON, E. O., CREWS, F. (2005). *The literary animal: Evolution and the nature of narrative*. Northwestern University Press, Evanston.

ZAK, P. J. (2015,). "Why inspiring stories make us react: The neuroscience of narrative". In *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, Dana Foundation, Philadelphia.